



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

EMMANUELLE DE SOUZA MEDEIROS

**SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS
AÇÕES EXTENSIONISTAS AO ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS CONTRA
CRIANÇAS**

RECIFE

2023

EMMANUELLE DE SOUZA MEDEIROS

**SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS
AÇÕES EXTENSIONISTAS AO ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS CONTRA
CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça

RECIFE
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Medeiros, Emmanuelle de Souza.

Serviço Social e Educação Infantil: contribuições das ações extensionistas ao enfrentamento das violências contra crianças / Emmanuelle de Souza Medeiros.
- Recife, 2023.

150, tab.

Orientador(a): Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Serviço Social - Bacharelado, 2023.

Inclui referências, anexos.

1. A violência contra crianças e a questão social. 2. A intencionalidade do Serviço Social na política de Educação Infantil. 3. Contribuições das ações extensionistas no campo do Serviço Social para enfrentamento às violências contra crianças. I. Mendonça, Valeria Nepomuceno Teles de . (Orientação). II. Título.

EMMANUELLE DE SOUZA MEDEIROS

**SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS
AÇÕES EXTENSIONISTAS NO ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS CONTRA
CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel em Serviço Social.

Aprovado em: 08/05/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Delaine Cavalcanti Santana de Melo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

*Dedico este estudo a todas as pessoas que lutam pelos direitos das crianças
e pelo fim das violências contra elas, principalmente,
no enfrentamento às violências sexuais.
E, especialmente, a todas as crianças, que são reconhecidas
como sujeitos de direitos e devem ser tratadas como tal:
protegidas de toda e qualquer situação de violência e,
sobretudo, crescer e se desenvolver num ambiente
seguro, pois toda criança tem o direito de SER FELIZ!*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço, atribuindo-lhe inteiramente a obra deste trabalho, a intercessão da Minha Mãezinha, a Santíssima Virgem Maria, diante de Deus, Nosso Senhor, pela vida e por sempre me guiarem e me sustentarem em todos os caminhos que percorri até o momento.

Aos meus pais, que permanentemente estão comigo, por tudo o que me ensinaram e ensinam e o que fazem por mim. Agradeço por serem o meu exemplo, minha inspiração e minha base, não há palavras para descrever o sentimento que sinto por vocês!

Agradeço imensamente a minha orientadora, Profa. Dra. Valeria Nepomuceno, por ter me acolhido no Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensões no Campo da Política da Criança e do Adolescente (Gecria UFPE), nos projetos de extensão, em que tive a oportunidade de conhecer pessoas sensacionais, e em toda a minha formação acadêmica com a sua partilha de saberes, sua dedicação, comprometimento, ensinamentos. És inspiração, obrigada por tanto!

Agradeço a Profa. Dra. Delaine Melo, por ter aceitado examinar e participar da banca, em que foi extremamente importante a sua contribuição neste trabalho.

Agradeço a meu primo-irmão Pietro, a minha irmãzinha presentinho Helô por escutarem meus desabafos durante a construção da obra e me apoiarem, como também a todos que, diretamente e indiretamente, participaram e auxiliaram nesta jornada.

Por fim, agradeço a todas as crianças e aos adolescentes que me fazem acreditar e me enchem de esperanças e forças para lutar por um mundo protegido, livre de todas as formas de violência.

Direito de SER FELIZ

*Toda criança tem que ter carinho,
Toda criança merece respeito.
Deve ter um lar para viver e deve
Ser tratar com muito jeito!*

*Toda criança é meiga e pura.
Tem sabedoria, é inteligente!
Gosta de correr, brincar e
De ser tratada como gente!*

*Toda criança tem que SER CRIANÇA!
Viver como criança e ser respeitada.
É um ser humano que já sabe o que quer
Quer ser feliz e ser amada!*

*Quer ser ouvida quando fala,
Quer ouvir para aprender,
Para assim no dia a dia,
Ela melhore seu viver!*

*Ela não pode e não quer ser violada,
Quer ter a inocência preservada
Para viver em paz e feliz como quer!*

*As conseqüências da infância, quando adulta,
Muitas vezes, vão fazer sofrê-la.
Por isso, vamos respeitá-la,
Para SER FELIZ e ter paz em seu viver!*

Pois, toda criança tem o direito de CRIANÇAR!

Maria Ednira dos Santos

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso apresenta um estudo sobre a contribuição do Serviço Social, a partir das ações extensionistas, no enfrentamento das violências contra crianças na Educação Infantil. Esse estudo teve como motivação a vivência no Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensões no Campo da Política da Criança e do Adolescente (GECRIA), coordenado pela Profa. Dra. Valeria Nepomuceno, vinculado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da participação como bolsista em dois projetos de extensão universitária com a temática da autoproteção de crianças enquanto estratégia para prevenção às violências na Primeira Infância. A experiência do Estágio Obrigatório em Serviço Social na Educação Básica (Colégio de Aplicação da UFPE) também contribuiu para o interesse no tema. O trabalho tem por objetivo geral destacar o Serviço Social na Educação Infantil e sua contribuição para a prevenção das violências contra crianças na Primeira Infância. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório, tendo como alicerce um estudo bibliográfico e documental com a análise crítica das referências de autores do Serviço Social, da Educação e de outras áreas que discorrem sobre a temática escolhida para o trabalho. O estudo aponta o papel do Centro Municipal de Educação Infantil como uma instituição relevante na identificação, na prevenção e no encaminhamento das situações de violência contra crianças a partir da necessidade e da eficácia de aprofundar a importância do profissional de Serviço Social nesse espaço socio-ocupacional para contribuir na proteção das nossas crianças.

Palavras-chave: autoproteção de crianças; educação infantil; serviço social.

ABSTRACT

This course completion work presents a study on the contribution of Social Work based on extensionist actions in coping with violence against children in Early Childhood Education. This study was motivated by the experience in the Study, Research and Extension Group in the Field of Child and Adolescent Policy (GECRIA), coordinated by Prof. Dr. Valeria Nepomuceno, linked to the Department of Social Service at the Federal University of Pernambuco (UFPE) and participation as a scholarship holder in two university extension projects with the theme of self-protection of children as a strategy for preventing violence in Early Childhood. The experience of the Mandatory Internship in Social Work in Basic Education (School Application of UFPE) also contributed to my interest in the subject. The general objective of this work is to understand Social Work in Early Childhood Education and its contribution to the prevention of violence against children in Early Childhood. This is a qualitative, exploratory research, based on a bibliographic and documentary study with a critical analysis of references by authors from Social Work, Education, and other areas that discuss the theme chosen for the work. The monograph consists of an introduction, three chapters, and final considerations. The first chapter analyzes violence against children as one of the main expressions of the social issue, the second brings knowledge of the concept of Social Work in Early Childhood Education policy and the third and last chapter examines the role of the social worker in Early Childhood Education and in combating violence against children. The study points out the role of the municipal center for early childhood education as a relevant institution in the identification, prevention, and referral of situations of violence against children based on the need and effectiveness of deepening the understanding of the Social Work professional in this socio-occupational space to help protect our children.

Keywords: self-protection of children; child education; social service.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Resumo do processo de tramitação do PL 3.688/2000 na Câmara Federal dos Deputados, 2000-2019	74
-------------------	--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E A QUESTÃO SOCIAL	16
2.1	As manifestações das violências contra crianças como uma das principais expressões da questão social	17
2.2	Caminhos para o enfrentamento das violências contra crianças	29
3	A INTENCIONALIDADE DO SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	45
3.1	A Primeira Infância e a Educação Infantil	46
3.2	O profissional de Serviço Social na Educação Infantil	64
4	CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS NO CAMPO DO SERVIÇO SOCIAL PARA O ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS	87
4.1	Disseminação da Autoproteção de crianças por meio das Ações Extensionistas Universitárias do Serviço Social	88
4.2	A contribuição do Serviço Social na Educação Infantil para o enfrentamento às violências	107
4.2.1	A intervenção do Serviço Social a partir da elaboração de projetos	109
4.2.2	O Ciclo do Sistema P-M-A-S dos projetos de extensão universitária	112
4.2.3	O trabalho com as famílias das crianças da Educação Infantil	115
4.2.4	A disseminação dos direitos e estratégias de prevenção às violências contra as crianças	116
4.2.5	A elaboração de documentos técnicos para influenciar a política	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	127
	ANEXO A – PROJETO EDIÇÃO 2019	144
	ANEXO B – PROJETO EDIÇÃO 2020	145
	ANEXO C – PROJETO EDIÇÃO 2021	146
	ANEXO D – PROJETO EDIÇÃO 2022	148

1 INTRODUÇÃO

A violência é tida como um fenômeno histórico por perpassar toda a humanidade, principalmente, na dinâmica da sociedade capitalista, visto que é agudizada pelas desigualdades sociais. Desse modo, historicamente, crianças sempre foram vítimas de situações de violência e de desrespeito aos seus direitos humanos, sendo, tardiamente, reconhecidas como sujeitos de direitos e prioridade absoluta nas políticas públicas. A violência contra o público infantil, apresenta-se de diferentes formas e em todas as camadas da sociedade, sendo as mais frequentes: a negligência, a violência física, a violência psicológica e a violência sexual, essa última talvez considerada a mais cruel forma de violência. (SILVA, 2020).

Como consequência disso, em 2020, o Disque 100 - Disque Denúncia Nacional - registrou mais de 95 mil denúncias de violência contra crianças no Brasil, dentre as quais foram registrados casos de violência sexual. No mês de maio, em que é comemorado o dia nacional de combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, instituído pela Lei nº 9.970/2000, totalizou 13.228 denúncias da referida violência contra crianças, representando, deste modo, um total de 30% das denúncias nacionais. (ÁVILA, 2021).

Nesse contexto, a Primeira Infância, crianças de zero a seis anos de idade, é maiormente afetada, tendo em vista que o desenvolvimento humano acontece de forma mais acelerada nesta primeira fase de vida das crianças e, conseqüentemente, é a mais vulnerável a sofrer violência (BRASIL, 2016). Ainda mais, é válido ressaltar que o estabelecimento de direitos para crianças e adolescentes é resultado de lutas coletivas, em que tiveram a presença efetiva da categoria da/o assistente social. Um marco dessa luta e um dos principais instrumentos de avanço para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes, é a Lei nº 8.069/90 ou Estatuto da Criança e do Adolescente.

Partindo desse pressuposto, a proposta do presente estudo sobre o Serviço Social na Educação Infantil, busca justificar, primeiramente, a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a contribuição do profissional de Serviço Social no enfrentamento das violências contra crianças na Educação Infantil. Isso porque a faixa etária da Primeira Infância, citada anteriormente, corresponde ao desenvolvimento integral dessa criança na primeira etapa da Educação Básica, isto é, a da Educação Infantil.

Em razão disso, considera-se a relevância da temática acerca da inserção do profissional de Serviço Social na Política de Educação, pois essa ao mesmo tempo que não é nova, é incipiente, dado que há escassez de referenciais teóricos para compreender o trabalho nesta área

de atuação profissional. (LACERDA et al., 2021, p. 163). Diante do contexto, essa temática surge a partir da vivência no Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensões no Campo da Política da Criança e do Adolescente (GECRIA), coordenado pela Profa. Dra. Valeria Nepomuceno, vinculado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Além disso, aparece mediante a participação enquanto bolsista nas ações de extensão universitária, nos projetos “Autoproteção de Crianças no Contexto da Pandemia 2021” e o “Autoproteção de crianças: Conhecer e Disseminar”, os quais foram essenciais para a escolha do tema deste trabalho. Esses projetos tiveram como foco a disseminação da autoproteção enquanto estratégia para a prevenção às violências contra as crianças na Primeira Infância; e envolveram também as professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas (CMEI Prof. Paulo Rosas).

A experiência do Estágio Obrigatório em Serviço Social no Colégio de Aplicação da UFPE (CAp UFPE), também contribuiu para aumentar o interesse no estudo do Serviço Social na Educação. A monografia apresenta significância tanto acadêmica quanto social, por ser uma temática presente na sociedade, já que as manifestações das expressões da questão social, como a violência, também são encontradas na realidade das escolas, e assim, contribui para a inserção do/a assistente social na educação, esta que é considerada novidade.

Sob essa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo principal destacar o Serviço Social na Educação Infantil e sua contribuição para a prevenção das violências contra as crianças na Primeira Infância. No que se refere aos objetivos específicos, esses foram: 1. Analisar as violências contra crianças como uma das principais expressões da questão social; 2. Conhecer a concepção do Serviço Social na política de Educação Infantil; 3. Examinar o papel da/o assistente social na Educação Infantil e no enfrentamento às violências contra crianças.

No tocante a procedimentos metodológicos, esses correspondem a um caminho do pensamento, que expressa de maneira detalhada como o estudo foi desenvolvido. Com fundamento nisso, pode-se considerar que o presente Trabalho de Conclusão de Curso é baseado no método crítico-dialético; por buscar compreender o todo e analisa processos qualitativos por meio da análise da realidade em sua totalidade, isto é, a compreensão da totalidade dos sujeitos na construção e apreensão da realidade posta. Uma vez que (GIL, 2008, p. 14 apud SARTURI, 2015, p. 14)

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos.

Em vista disso, o percurso metodológico deste escrito foi embasado na pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório, tendo como alicerce para a sua construção textual um estudo bibliográfico e documental; este que segundo Gil (2002), possui uma série de vantagens, seja pelo seu baixo custo, seja pelo não contato com os sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, trata-se de um estudo com um rico arcabouço teórico, em que para o seu desenvolvimento teve a utilização da pesquisa bibliográfica, que é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44). Como também, a pesquisa documental, essa que se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, mas se diferencia devido que “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa [...] as fontes são muito mais diversificadas e dispersas.” (GIL, 2002, p. 45-46).

Portanto, para a análise das violências contra crianças como uma das principais expressões da questão social e conhecer a concepção do Serviço Social na política de Educação Infantil, procedemos à revisão da literatura - artigos, livros, monografias, dissertações, revistas – para abordar essas seções. Por outro lado, a fim de examinar o papel do/a assistente social na educação infantil e no enfrentamento às violências contra crianças, abrangeu também a pesquisa documental por meio do embasamento nas ações extensionistas dos projetos “Autoproteção de Crianças na Primeira Infância”, “Autoproteção de Crianças no Contexto da Pandemia”, “Autoproteção de Crianças no Contexto da Pandemia 2021” e o “Autoproteção de Crianças: Conhecer e Disseminar”, a partir de materiais, relatórios e publicações sobre a experiência nos mesmos.

Desse modo, a presente monografia, procedimentalmente, se iniciou com o levantamento bibliográfico, o qual consistiu em um estudo exploratório das principais produções já desenvolvidas sobre a temática escolhida, com a finalidade de recolher as informações preliminares sobre o campo de interesse. (MINUSSI et al., 2018). Assim, se destinou, de preferência, à leitura exploratória das obras, que conforme Markoni e Lakatos (2003), trata-se do fornecimento de informações relevantes relacionadas ao tema, ou seja, permitiu um contato prévio com a discussão do trabalho. Em seguida, foi realizado um

aprofundamento crítico a partir da análise das referências bibliográficas para a escolha das obras a serem utilizadas no processo de elaboração do manuscrito.

A partir disso, este estudo está estruturado a partir de uma introdução, três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado “A violência contra crianças e a questão social”, busca abordar as diferentes formas das violências contra crianças por intermédio da apresentação da definição do conceito de violência e os tipos que ocorrem contra esse segmento. Além disso, traz uma breve contextualização acerca desse fenômeno dentro de períodos históricos e, conseqüentemente, específicos, devido que a violência existe desde o início da sociedade e com o passar do tempo tem o seu agravamento. Logo, discute a noção da questão social para vincular as manifestações das violências contra crianças enquanto uma das principais expressões da questão social.

Com base nisso, se tem a análise dos caminhos percorridos mediante aos avanços e desafios para o enfrentamento das violências contra crianças. Nesse sentido, traz uma descrição histórica dos principais aparatos jurídicos para o atendimento a essa temática, bem como a evidencia de que apenas o envolvimento dos atores sociais é capaz de obter resultados positivos para auxiliar na prevenção às violências contra as crianças mediante a metodologia da autoproteção.

No que se refere ao segundo capítulo, esse busca explorar a “A Intencionalidade do Serviço Social na Política de Educação Infantil” por meio da discussão acerca da compreensão do Serviço Social nesta política; para isso, pontuar a trajetória histórica do Serviço Social na Educação com os principais progressos e adversidades da/o assistente social nesse rico espaço sócio-ocupacional mediante as atribuições e as competências profissionais. Além disso, inicialmente, aborda, brevemente, as modalidades da Educação Básica que são a infantil, o fundamental e o médio para entender, especificamente, a Educação Infantil, que será essencial para alcançar a contribuição do Serviço Social neste nível de ensino. Com essa circunstância, discorre a respeito do conceito da Primeira Infância para refletir as vivências e os comprometimentos das crianças nessa faixa etária e relacionar com a Educação Infantil.

No terceiro e último capítulo, iremos enfatizar “O Serviço Social no Centro Municipal de Educação Infantil e o enfrentamento às violências contra crianças.” Na exposição deste, se tem a apresentação de como o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) é um espaço privilegiado para enfrentar as diversas manifestações de violências cometidas contra crianças; visto que se transforma na segunda convivência mais essencial da sociedade para a criança. Isso em função de ser o primeiro contato que a criança tem quando deixa a convivência familiar e,

por isso, é relevante desenvolver este espaço enquanto referência para considerar e ouvir as falas acerca das violências, sobretudo, pelas crianças da Primeira Infância.

À vista disso, ainda neste capítulo, tem a exposição de experiências das ações extensionistas universitárias sobre o tema da autoproteção enquanto forma de prevenção à violência contra crianças vinculadas ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Essas ações foram realizadas em parceria com instituições governamentais, como o Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas (CMEI Prof. Paulo Rosas) e com esse fato, iremos trazer a importância da intervenção da/o assistente social na Educação Infantil, na prevenção das violências - entre elas, a sexual - contra crianças.

Por último, nas considerações finais, tem as conclusões da autora deste trabalho em face da finalização do estudo acerca do “Serviço Social e Educação Infantil: contribuições no enfrentamento das violências contra crianças.”. É importante ressaltar que tais conclusões se relacionam com as apreensões e impressões obtidas neste momento em função da execução desta monografia.

Sob essa lógica, o presente Trabalho de Conclusão de Curso oferta uma contribuição positiva no debate em relação à violência sexual infantil com o foco de trazer conhecimentos para aqueles/as que atuam nesse campo. Desse modo, promove um rico debate sobre o tema, bem como colabora na desmistificação de conceitos pouco aprofundados sobre a temática das violências contra as crianças, principalmente, a sexual. Para tal propósito, evidencia a importância da Política de Educação enquanto agente dessa discussão e o papel do profissional de Serviço Social nesse espaço socio-ocupacional. Assim, o escrito tem o papel de promover um debate de qualidade a fim de trazer para o ambiente escolar ações preventivas e de educação sexual para que se tenha a efetivação do conteúdo da autoproteção.

A partir desse cenário, é notório evidenciar que a monografia é um chamado para todos e todas os/as envolvidos/as no tema da criança e, essencialmente, da Primeira Infância, como também da política de educação para a compreensão e a reflexão de que é possível enfrentar as violências contra crianças por intermédio da autoproteção enquanto estratégia de prevenção. Ademais, a eficácia de ter um profissional de Serviço Social nas escolas. Com isso, se espera, “portanto, que as discussões aqui travadas mobilizem todos a proporcionar às nossas crianças uma infância saudável e segura, livre de todas as formas de violência e exploração.” (MENDONÇA, 2022, p. 14).

2 A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E A QUESTÃO SOCIAL

A violência contra crianças trata-se de uma acentuada violação dos direitos humanos, pois se caracteriza como um fenômeno complexo e que possui várias facetas, em que acontece em todos os lugares do mundo, estando cada vez mais interligado a fatores culturais, econômicos e sociais. Considerado um efeito histórico, por existir desde os primórdios da sociedade, mesmo que em maneiras particulares, dentro de períodos específicos e de acordo com as transformações que ocorreram, não é um fenômeno contemporâneo e originário do sistema capitalista, mas com o passar do tempo tem-se o seu agravamento, principalmente no que diz respeito ao público infantil.

No Brasil, cotidianamente, desde a época do seu descobrimento, milhares de meninas e meninos, na maioria das vezes, de maneira silenciosa, têm o comprometimento de sua qualidade de vida, bem como do seu desenvolvimento emocional, físico e intelectual. Além do mais, ocorre a ausência do reconhecimento destes enquanto sujeitos de direitos, isto é, o entendimento de que são cidadãos completos. Logo, possuem os mesmos direitos dos adultos, para mais, direitos especiais por serem pessoas em condições peculiares de desenvolvimento e formação, resultado de lutas coletivas.

Dessa forma, lamentavelmente, no país, essa identificação costuma ser desrespeitada e crianças são vítimas de diferentes formas de violência porque a sociedade não consegue enxergar essa situação como violações de direitos. Nesse sentido, é essencial desmistificar mitos e tabus acerca desse cenário a fim de que boa parte do corpo social presume que as crianças não são sujeitos de direitos.

Portanto, esse primeiro capítulo busca expor as diferentes manifestações das violências contra as crianças, apresentando o conceito de violência, os tipos que ocorrem contra esse segmento e uma breve contextualização histórica sobre isso; em virtude de ser um fenômeno diferente em cada contexto histórico. Diante disso, será pontuada a noção da questão social para ser realizada a vinculação da violência contra as crianças como uma das principais expressões da questão social, já que, por vezes, essas são agudizadas pelas perspectivas da desigualdade e da pobreza.

Por último, os caminhos para o enfrentamento das violências contra crianças, trazendo historicamente uma contextualização dos avanços e dos desafios dessas experiências; com a demonstração de que apenas o envolvimento de atores sociais é capaz de obter resultados positivos no atendimento e na prevenção às violências contra as crianças.

2.1 As manifestações das violências contra crianças como uma das principais expressões da questão social

A palavra “violência” se origina do latim *violentia*, em que significa a característica daquele ou daquilo que é violento(a) ou do feito de se violentar ou violentar outra pessoa. (SANTOS; NASCIMENTO; MIRANDA, 2016). De modo geral, é entendida como uso intensificado da força e se relaciona com as noções de constrangimento e da superioridade física sobre o outro (MINAYO et al., 2005). Além disso, ainda se tem adversidades para a elaboração desse conceito, bem como da identificação de seu grau, tendo em vista as diversas formas de manifestação mediante o grupo social e/ou território cultural/nacional. (SILVA, 2020).

Ao tratar não somente da sociedade brasileira, mas da sociabilidade capitalista à qual pertence, essa é caracterizada como violenta e traz consigo um histórico de dor e sofrimento ocasionado pelas violências desde a escravidão até os dias atuais, seja pela superexploração de trabalho, seja pela desigualdade racial, social e de gênero (SANTOS, 2021). Nessa perspectiva, crianças, no Brasil, sofrem situações de violência e de desrespeito aos seus direitos humanos, na qual “assume diferentes formas a partir do contexto histórico em que se apresenta” (MENDONÇA, V., 2012, p. 18) e, conseqüentemente, diferentes interpretações. Em vista disso,

Historicamente, as concepções teóricas e ações societárias voltadas à infância sempre foram conflituosas. De um lado os que privilegiam ações de violência, punição e repressão. Essa parte da história no Brasil foi impiedosa e pode ser demarcada por fases características: na colonização, com a aculturação imposta às crianças indígenas pelos jesuítas; a segregação e a discriminação racial na adoção dos ‘enjeitados’, no período imperial; o infanticídio disfarçado pela Roda dos Expostos¹ e pela exploração do trabalho de crianças no mundo fabril, no fim do século XIX e início do XX. De outro, os que privilegiam a educação e a assistência, defendendo estratégias que conferem direitos de cidadania e direitos específicos à infância e adolescência. (PILOTTI, RIZZINI, 1995; RIZINNI, 1997 apud PEREZ; PASSONE, 2010).

Pode-se concluir que a realidade já estava imposta pela sociedade, posto que se torna nítida uma diferenciação bem deliberada entre crianças e adolescentes das classes mais ricas e das classes mais pobres. Enquanto a primeira era o centro da atenção e da política familiar e educacional para o preparo para gerir a sociedade; a segunda, eventualmente, introduzida como uma “classe perigosa” vivia, em grande parte, em situação de rua e em condições de miséria,

¹ Mecanismo utilizado para abandonar recém-nascidos em instituições de caridade. Tinha formato de um grande cilindro rotativo de madeira e possuía uma abertura em um dos lados que funcionava como uma janela para instituição ou orfanato da cidade. O mecanismo sobreviveu aos três grandes regimes da história brasileira (Colônia, Império, República, sendo extinta definitivamente na década de 1950).

restando apenas a mendicância e o trabalho - infantil - para a sobrevivência. (MIRANDA, 2010).

Por conseguinte, os direitos dessas crianças não eram reconhecidos e, muitas vezes, sem a responsabilização do Estado, que, contraditoriamente, nesse momento passa a tomar iniciativas com alguns aparatos jurídicos a serem abordados posteriormente. Essas ações para driblar o cenário surgiram devido a um certo “incômodo” gerado a uma parte da elite, tendo em consideração as condições de pobreza que as crianças estavam expostas nas cidades brasileiras. (MIRANDA, 2010). A partir disso, ao longo da história, a violência contra crianças se expressa de várias maneiras e embora, atualmente, ainda exista, as ações em relação à essa problemática mudaram a forma da sociedade agir sobre essa; atentando para mudança de opinião sobre a situação da violência contra crianças e os caminhos de enfrentamento.

Assim sendo, podemos conceituar violência - de forma intencional - um dano causado a alguém, em que tem por base uma relação de poder, tendo em consideração uma coisificação do outro. (MENDONÇA, V., 2020). Por isso, quando praticada contra a população infantil temos a chamada violência contra crianças e utilizamos a preposição “contra” de maneira proposital, no intuito de desvendar “a condição de vítimas de crianças [...] pois, se, em vez disso, usarmos a preposição ‘de’ podemos passar a ideia de que a violência é praticada por elas e não contra elas” (MENDONÇA, V., 2020, p. 13), se expressarmos “violência de crianças”.

Desse modo, para compreendermos quem é esse grupo, vítimas dessa violência, exploramos o marco legal do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069/90 - que, em seu artigo 2º, dispõe sobre quem pode ser considerado uma criança ou adolescente no país. Nesse caso, todas as vezes que a violência for reproduzida contra indivíduos de 0 (zero) a 12 (doze) anos de idade incompletos, temos a violência contra crianças. (BRASIL, 1990).

A violência praticada contra este segmento populacional expressa-se de várias maneiras, as quais podemos dividi-las em dois grupamentos: aquele em que não há a inclusão dos direitos de crianças em políticas públicas e, conseqüentemente, são violados; e aquele quando são cometidos por um agressor seja de maneira física, psíquica ou social. Fundado nisso, as mais conhecidas tipificações de violência contra crianças, segundo Mendonça (2011), são a violência física, a psicológica, a negligência e a violência sexual.

Ao abordar a violência física, essa tem como elemento básico o dano causado ao corpo da criança porque corresponde a qualquer ação, repetida ou única, com o uso, intencionalmente, da força física, cometida por um agressor adulto ou mais velho que a vítima; com ou sem o argumento de que seja uma condição primordial para a educação da violência (SANTOS, 2009;

RIBEIRO, 2011). Essa violência causada por palmadas, surras, entre outros instrumentos, pode deixar ou não marcas expostas no corpo da vítima e em casos extremos ocasionar a morte (SANTOS, 2009).

A violência psicológica é o tipo de violência contra criança cuja percepção é mais sutil, visto que não deixa marcas visíveis. Contudo, isso não salienta que essa violência seja menos danosa do que as demais, e sim o oposto, por causar dano no desenvolvimento psíquico da vítima, na qual precisa, na maioria das vezes, de apoio e de acompanhamento profissional para reverter a situação. Nesse sentido, a violência psicológica trata-se de um conjunto de ações, atitudes e palavras direcionadas a censurar, envergonhar e pressionar a criança de maneira contínua. Essa tipificação abrange xingamentos, rejeições, gritos, insultos, isolamento, chantagens e dentre outros aspectos do relacionamento com a vítima, boa parte causados por uma figura adulta, que trazem graves consequências para a criança e/ou o/a adolescente. (MENDONÇA, M., 2012).

Uma outra especificidade de violência praticada contra o público infantil é a negligência. Essa é caracterizada como uma violência omissa, em que o responsável pela criança se omite das necessidades básicas, emocionais, físicas e vitais para o seu desenvolvimento sadio, tornando-a vulnerável. Em outras palavras, tal omissão se materializa na falta dos cuidados diários básicos, como alimentação, cuidados médicos, educação, higiene, roupas adequadas, vacinas, por exemplo. Geralmente, a ausência de cuidados comuns está relacionada à carência de apoio emocional e psicológico e, assim, as crianças passam a acreditar que os seus pais ou responsáveis não gostam das mesmas. (MENDONÇA, M., 2012).

Sob essa perspectiva, é importante ressaltar alguns pontos que devem ser considerados no que se refere à negligência. Esse tipo de violência, conforme Waiselfisz (2012), se torna comum no contexto familiar brasileiro. Por certo, é tida como a terceira manifestação mais recorrente entre crianças, maiormente, na faixa etária de 01 (um) a 04 (quatro) anos de idade. Contudo, é vista como um dos tipos mais complexos de serem identificados, uma vez que é necessário considerar a intencionalidade da negação da falta de cuidados com as crianças, dado que

[...] a negligência se define pela omissão de cuidados e de atendimento às necessidades das crianças, a reconhecida ausência de condições econômicas de famílias em situação de pobreza e miséria dificulta um julgamento mais preciso entre a prática abusiva e a impossibilidade de prover os requisitos para seu crescimento e desenvolvimento (BRASIL, 2006, p. 35 apud RUSSO, et al., 2014, p. 77).

Partindo desse pressuposto, Rizzini (2007) enfatiza que apesar do Brasil continuar ser um país jovem, é evidente a desigualdade de renda e a falta de oportunidades de vida digna para a maioria da população. Por isso, “famílias com ganhos irrisórios não poderão dar a seus filhos o que eles necessitam para o seu desenvolvimento” (RUSSO, et al., 2014, p. 77). Nesse caso, o Estado é o sujeito que negligencia a não garantia de políticas e serviços públicos àqueles que se encontram em condição de vulnerabilidade social, procedendo como uma negligência contextual. Isso em razão de tratar da “ausência ou insuficiência de recursos do meio onde está inserida a família. Geralmente este tipo de negligência é provocado pela pobreza e pela exclusão social.” (BESERRA; CORRÊA; GUIMARÃES, 2002, p. 65). Sendo assim, considerada também mais uma consequência da violência estrutural a ser enfatizada mais a frente neste escrito.

Sob esse ângulo, é válido ressaltar que a negligência é caracterizada, por vezes, como pretexto para suspensão ou perda do poder familiar (RIBEIRO, 2011). Porém, o legislador ao analisar a conjuntura, deve ter cuidado de estabelecer que “a pobreza não poderá servir de base à decretação da perda ou da suspensão familiar” (RIBEIRO, 2011, p. 28); porque, de acordo com o artigo 23 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990):

Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar.

§ 1º Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em serviços e programas oficiais de proteção, apoio e promoção.

Portanto, a desresponsabilização dos pais ou responsável pela criança só poderá ser designada como negligência “quando tal falha não é resultado das condições de vida além do seu controle” (AZEVEDO; GUERRA, 1998, p. 177 apud RUSSO, et al., 2014, p. 78). Nessa situação, cabe ao Estado ofertar programas e serviços de inclusão para essas crianças e, respectivamente, suas famílias, com o intuito dessas de garantir “a convivência familiar protetora aos seus filhos.” (RIBEIRO, 2011, p. 29). Diante do contexto, é essencial desfazer dois equívocos habituais na compreensão da capacidade das famílias que se encontram expostas a essa condição de pobreza e extrema pobreza, pois

- 1) elas não devem ser vistas como incapazes de cuidar de seus filhos e o Estado tem o dever de apoiar a família nesse papel;
- 2) nem sempre são as condições de pobreza que determinam o descaso físico ou emocional com as crianças e adolescentes presentes em seu interior, ou seja, essas famílias também podem ser negligenciadoras. Destarte, a negligência está envolta em

um leque de amplas contradições na qual inclui a família, Estado e sociedade civil, além da distribuição de renda e o acesso às políticas públicas. (RUSSO et al., 2014, p. 78).

Ao abordar a violência sexual, quiçá, é a mais destrutiva para o ser humano por ocorrer em todas as classes sociais, independentemente de religião, cor, sexo ou faixa etária tanto das vítimas quanto dos agressores, como também por violar a subjetividade, o corpo de uma maneira por demais aviltante (MENDONÇA, M., 2012). Desse modo, podemos definir a violência sexual contra o público infantil como o “uso do corpo de uma criança [...] para gratificação sexual de alguém, a partir de uma relação de poder e coisificação do outro, podendo envolver ainda uma relação de troca e ganhos materiais de terceiros.” (MENDONÇA, M. 2012, p. 8). Essa violência, como as demais, é tida como crime na legislação brasileira e não equivale apenas à violação à liberdade sexual de outrem, mas também aos direitos humanos de crianças. (SANTOS, 2009).

Perante o exposto, a violência sexual apresenta expressões com características específicas, são elas: o abuso sexual, a agressão sexual e a exploração sexual. O primeiro é uma situação em que a vítima é invadida em sua sexualidade e usada apenas para satisfação sexual do(a) violentador(a); em que é mais comum acontecer a coação psicológica por meio do engano e da sedução para conseguir o seu intento: o prazer sexual com o falso consentimento da vítima. Nessa situação, normalmente, temos aquele padrasto, pai, vizinho, avô, entre outras figuras, que podem molestar a criança com esse intento. Desse modo, é repetitivo, ritualístico, pois, quase sempre, acontece no âmbito das relações familiares e de confiança. O segundo ocorre quando a vítima é coagida fisicamente ou psicologicamente pelo agressor para praticar atos de natureza sexual, no qual consegue o feito a partir de ameaças ou do uso da força física contra a vítima, como é o caso do estupro. Além disso, quase sempre, acontece uma única vez e o perpetrador é, em geral, desconhecido (MENDONÇA, M., 2012; MENDONÇA, V., 2011).

O terceiro caracteriza-se como a troca de favores sexuais por bens de consumo ou dinheiro, na qual, geralmente, temos a figura da vítima, do abusador e do explorador, já que, comumente, a figura do explorador é intermediária nessa troca de favores sexuais entre a vítima e o abusador (MENDONÇA, M., 2012). É importante ressaltar que, na exploração sexual, tem-se quatro maneiras: o tráfico sexual, o turismo sexual, quando a própria vítima negocia o corpo e a pornografia (MENDONÇA, V., 2020).

O tráfico de pessoas, nesse caso de crianças, para fins sexuais, é descrito quando ocorre o transporte do público infantil de uma cidade para outra, de uma região para outra ou, até mesmo, de um país para outro, com o intuito de explorá-lo sexualmente (MENDONÇA, V.,

2015). O turismo sexual, conforme Graburn (1983 apud BRÁS, 2006, p. 44), “se entende toda a deslocação turística que tem como objetivo principal, ou principal motivação, o consumo ou comércio do sexo.”

Dessa forma, caracteriza-se pela utilização de equipamentos turísticos, a exemplo, da organização de excursões com fins não revelados de propiciar prazer sexual para turistas de outras regiões do país ou estrangeiros. Nesse caso, marcado pelo “aliciamento de crianças [...] para oferta de serviços sexuais” (SANTOS, 2009, p. 119). Normalmente, são recrutados indivíduos em condições desfavoráveis em relação aos turistas, como as crianças, principalmente, as de classes baixas, vulneráveis à situação de exploração sexual.

Ao considerar quando a vítima vende o próprio corpo, é importante ressaltar que ainda assim é uma exploração sexual. Isso porque ocorre a confusão acerca dos papéis do abusador e do explorador; em que o primeiro compra os favores sexuais de uma criança ao explorador, no qual está ciente dessa relação de troca por bem material ou dinheiro (MENDONÇA, V., 2015). A pornografia é caracterizada pela exposição de imagens ou vídeos de crianças nuas, seminuas ou em práticas sexuais com adultos ou não. Essa veiculação, a cada dia, tem sido disseminada pela internet. (SANTOS, 2009). Sobre essa modalidade de exploração sexual, Faleiros (2007, p. 43-44), destaca que

Trata-se da produção, exibição (divulgação), distribuição, venda, compra, posse e utilização de material pornográfico. A pornografia encontra-se presente não só em material normalmente considerado pornográfico (fotos, vídeos, revistas, espetáculos), mas também na literatura, fotografia, publicidade, cinema quando apresentam ou descrevem com claro caráter pedófilo situações envolvendo crianças desejadas, expostas e usadas sexualmente por adultos.

Como exemplo disso, podemos citar o acontecimento envolvendo a grife espanhola Balenciaga. Ao lançar a campanha de fim de ano, a marca compartilhou imagens que tinham cunho sexual envolvendo crianças. Essas fotos em questão, mostravam crianças em cômodos residenciais e rodeadas de itens da Balenciaga, como bolsas de ursos de pelúcias, vestidos com acessórios de temáticas sadomasoquistas, além de outros aspectos. Logo, percebe-se a naturalização à pornografia infantil, em que envolve a fotografia e a publicidade (JORDÃO, 2022).

A complexidade dessa problemática envolve as modalidades, o tipo de relação com o abusador, as dificuldades de identificar os sinais de violência, bem como as consequências para as vítimas. De certo, uma das maiores preocupações, especificamente, de quem trabalha com a temática da violência sexual é a sua identificação. Há indícios que podem servir de parâmetro

para o levantamento de que uma criança está sendo vítima dessa manifestação de violência. Alguns são: a revelação da vítima para alguém, medo de contato com pessoas do sexo oposto, sinais de hemorragia retal ou uretral, queixas de cólicas intestinais, dor ou coceira na garganta ou na área genital, mudanças súbitas e inexplicáveis de humor, baixa autoestima, busca de isolamento, dentre outras enfermidades psicossomáticas, alterações de comportamento e no relacionamento social. (CHILDHOOD, 2006).

Diante disso, com base no número das denúncias registradas no Disque 100, apresentamos um retrato do fenômeno de “violação de direitos humanos” do grupo vulnerável de maior número de denúncias neste canal: o infantil. Dessa forma, a análise dos registros refere-se ao período entre 2017 e 2019, em razão de, até o presente momento de desenvolvimento deste trabalho, o relatório oficial do Disque 100 dos anos de 2020 e 2021 não havia sido divulgado. Nesses três anos analisados, foram registradas mais de 180.000 denúncias de violência, tendo a grande maioria das vítimas sido meninas.

Partindo de dados do Disque 100, no ano de 2017, ocorreram um total de 20.333 denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes, em que 48% das vítimas eram meninas e 40% meninos. Além disso, a faixa etária de 4 a 11 anos prevalece com 41% dos casos e a casa da vítima com 57% concentra o maior percentual de violações, seguido da casa dos violentadores com 22% e outros locais, como escolas com 4%. (MENDONÇA, 2020). Em 2019, foram registradas 86.837 denúncias de violência contra a população infantil, cerca de 13,9% a mais do que em 2018 com 76.216 denúncias, sendo 11% para violência sexual em 2019 — 17.029 denúncias — e 22,40% desse tipo de violência em 2018 — 18.612 denúncias. É válido pontuar que esses números não correspondem de fato ao total de denúncias; de fato, muitos casos não são denunciados, porém, temos compreensão do problema. (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, dos 13 tipos de violações apontadas pelo Disque 100, a violência sexual é a quarta maior causa de denúncia. Por certo, comumente, quando acontece esse tipo de violência, outros direitos desse segmento populacional foram violados, ou seja, já foram negligenciados; bem como, provavelmente, passaram por episódios de violência física e psicológica, esses que se encontram nos três primeiros lugares, respectivamente, no número de denúncias. (CHILDHOOD, 2020). Sob essa perspectiva, o perfil da vítima de violência sexual, em 2018, corresponde a 73,25% meninas; 17,85% meninos e 8,90% não informados; já no ano de 2019, tem-se 82% meninas e 18% meninos. (BRASIL, 2019).

Ao considerar a faixa etária de 12 a 17 anos, essa foi a mais frequente no período de 2018–2019. Porquanto, em 2018, 6,91% representou de 0 a 3 anos; 34,79% 4 a 11 anos e 48,57% 12 a 17 anos. No ano de 2019, 7,8% referiu de 0 a 3 anos; 40,3% 4 a 11 anos e 51,8%

12 a 17 anos. No que se refere aos suspeitos e locais onde ocorreram a violência sexual acerca do total de denúncias, 62,6% ocorrem no grupo familiar e 68,6% na casa da vítima ou do suspeito, no ano de 2018, enquanto, 64,7% aconteceram em grupo familiar, em 2019. Com relação ao total de denúncias de violência sexual, em 2018, 78,4% representaram a modalidade do abuso sexual e 15,7% da exploração sexual. (BRASIL, 2019).

Ao tratar do ano de 2019, o nível de escolaridade das vítimas é fundamental incompleto — 83,8% — e essa é predominantemente branca ou parda, tendo como valores percentuais 46% e 42%. Além disso, 95% das vítimas não possuem qualquer deficiência. Por fim, torna-se compreensível que apesar de políticas de enfrentamento, a cada ano que passa, há o agravamento de casos de violência - entre elas, a sexual - contra crianças e adolescentes. No ano de 2020, foram registradas 14.621 denúncias de violência sexual contra crianças e até maio de 2021, o número de registros ultrapassou 6 mil denúncias. (PACHECO et al., 2022).

No que diz respeito às consequências da violência sexual, essas são consideradas “as mais danosas possíveis” (MENDONÇA, V., 2011, 226). Ao tratar da agressão sexual, do abuso sexual ou da exploração sexual, lamentavelmente, ainda persiste uma tendência de se considerar que as vítimas são responsáveis pela violência. Em geral, na sociedade, a palavra de uma criança tem menos confiabilidade do que a de um adulto, porquanto é comum a rotulação dos relatos infantis como imaginativos. Assim,

Por omissão, ignorância ou necessidade de defesa, muitos adultos responsabilizam a própria criança [...] pelo problema, culpando-os por sedução ou consentimento. Nos casos de exploração sexual, o quadro é ainda mais complexo, pois, estigmatizados pela hipocrisia da sociedade, crianças [...] “perdem” a imagem supostamente imaculada da infância e da adolescência e passam a ser tratados como adultos quando de fato não são. (CHILDHOOD, 2006, p. 40).

Sob esse ponto, é perceptível que esse crime sexual contra crianças se trata de um fenômeno cujas consequências são degradantes tanto no âmbito social quanto no cultural, visto que o público infantil tem os seus direitos violados. Além do mais, os efeitos da violência - sexual - podem se revelar de diversas maneiras na vida da criança, pois variam mediante o tipo de indução ao ato, a periodicidade e, até mesmo, o número de agressores e a reação das pessoas mais significativas para a vítima. (CHILDHOOD, 2006).

Desse modo, um dos principais efeitos do abuso sexual é a confusão acerca do papel a ser feito pelo adulto frente à vítima porque aqueles que deveriam protegê-la, são precisamente, os que a violentam, isto é, tem-se uma relação de parentesco, como pais, tios ou avôs, por exemplo; acarretando sentimentos de angústia, culpa, vergonha, medo e ódio. Na vida adulta,

podem demonstrar dificuldades em seus relacionamentos afetivos-sexuais, bem como desenvolver comportamentos depressivos e aumentar o consumo de álcool e outras drogas. Além de trazerem o desenvolvimento físico, psicológico e social comprometidos, crianças remetidas à violência sexual, correm o maior risco de infecção por doenças sexualmente transmissíveis (DST) e as meninas, a alta incidência de gravidez. (MENDONAÇA, V., 2011; CHILDHOOD, 2006).

As crianças, segundo Faleiros (1997 apud SILVA, 2020), não são indivíduos incapazes ou até mesmo objetos de controle, mas são reconhecidos como sujeitos de direitos e que se encontram em desenvolvimento em virtude dos seus direitos estão pautados tanto em normativas internacionais quanto em nacionais. Com referência à proporção e à máxima brutalidade que constituem as diversas manifestações das violências contra crianças, “nenhuma se sobressai mais do que a violência sexual.” (SILVA, 2020, p. 58). Como as demais violências, a violência sexual se configura como uma das expressões da questão social, na medida que

A violência sexual contra crianças [...] é uma violação de direitos, uma transgressão, uma relação de poder perversa e destruturante. O combate a essa forma de violência é dificultado pelo fato de que ela resulta muitas vezes do envolvimento de diversos grupos que atuam em rede. Esse tipo de violência caracteriza-se como uma violação dos direitos humanos universais e dos direitos peculiares à pessoa em desenvolvimento: direito à integridade física e psicológica, ao respeito, à dignidade, ao processo de desenvolvimento físico, psicológico, moral e sexual sadio e à proteção integral. A violência sexual no âmbito familiar é uma violação ao direito à sexualidade segura e à convivência familiar protetora. (FALEIROS, 2007, p. 38).

Diante disso, é válido compreender um pouco sobre os fatores que facilitam o acontecimento da violência sexual, exemplificativamente. Podemos citar como algumas condições, a pobreza, mesmo que essa não seja a causadora concreta para que se tenha o abuso; porém se cria em uma circunstância de risco ao proporcionar as frustrações do desemprego e da miséria, do analfabetismo e, até mesmo, da “ausência do diálogo com crianças e outras questões que podem vulnerabilizar as crianças” (SILVA, 2020, p. 58).

Em face do exposto, podemos concluir que as manifestações das violências contra crianças caracterizam-se como uma das principais expressões da questão social. Isso porque se tem uma relação de poder perversa e destruturante e a negação de direitos das vítimas. Assim, é necessário entender a discussão referente aos aspectos essenciais para o entendimento da categoria da questão social na sociedade; essa que é pertencente ao modo de produção capitalista e, conseqüentemente, relacioná-la com as violências contra as crianças.

Nesse sentido, a questão social é considerada um conjunto das expressões das desigualdades de uma sociedade e que tem sua gênese no sistema capitalista. Trata-se de uma

categoria que exprime a contradição primordial desse modo de produção, que está presente na produção e na apropriação da riqueza produzida socialmente. Dessa maneira, trabalhadores - proletariado - produzem a riqueza e os capitalistas - burguesia - se apropriem dela e, por consequência, “o trabalhador não usufrui das riquezas que ajuda a produzir.” (SCHMIDT, 2007, p. 15).

De acordo com Telles (1996, p. 85 apud SCHMIDT, 2007, p. 15)

Ao utilizarmos a análise da categoria questão social, estamos realizando uma análise na perspectiva da situação em que se encontra a maioria da população - aquela que só tem na venda de sua força de trabalho os meios para garantir a sua sobrevivência. É ressaltar as diferenças entre trabalhadores e capitalistas, no acesso a direitos, nas condições de vida; é analisar as desigualdades e buscar forma de superá-las. É entender as causas das desigualdades, e o que essas desigualdades produzem, na sociedade e na subjetividade dos homens.

Dessa forma, a questão social determina as inúmeras expressões das desigualdades sociais, como culturais das classes sociais, econômicas e políticas, influenciadas por aspectos de raça/etnia, gênero e/ou territoriais, delineadas pela existente contradição entre capital e trabalho. (IAMAMOTO, 2001 apud MENEZES; OLIVEIRA, 2015).

Do mesmo modo, as vinculações de pobreza, desigualdades e violência se aprofundam por causa da lei estrutural do capitalismo. Nesse caso, no processo de acumulação capitalista, a produção também se caracteriza com a reprodução porque compõem “um processo de que repõe os requisitos necessários, relacionados até mesmo às relações pessoais, para que a produção continue se efetivando.” (MENEZES; OLIVEIRA, 2015, n. p). Por esse motivo,

[...] a produção capitalista não é tão somente produção e reprodução de mercadorias e de mais-valia: é produção e reprodução de relações sociais. [...] a essência da produção capitalista está no trabalho assalariado e nas condições gerais que o possibilitam; isto é: a produção capitalista supõe relações sociais no interior das quais existem sujeitos que podem comprar a mercadoria, força de trabalho para empregá-la na produção de mercadorias e sujeitos que são obrigados a vender força de trabalho, já que está é o único bem que possuem. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 136).

Portanto, ao gerar circunstâncias seja da mais valia², seja da manutenção da produção de mercadorias, o modo de produção capitalista e, assim, a acumulação de riquezas, se caracteriza na produção e na reprodução das relações - sociais - de produção. Esse processo é

² Constituiu-se como uma expressão utilizada por Karl Marx (1984 apud MENEZES; OLIVEIRA, 2015) para designar o valor excedente do processo de acumulação do modo de produção capitalista. Isto é, o valor no qual o capitalista se apropria - lucro - em relação à força de trabalho do proletariado, pois representa o trabalho não pago aos trabalhadores. Corresponde a desproporção entre o salário pago e o valor produzido pela força de trabalho.

totalmente desigual, dado que apresenta a contradição do capitalista e do proletariado, o primeiro para comprar e o segundo para vender a sua força de trabalho. Assim, conforme Marx (1984, p. 161 apud MENEZES; OLIVEIRA, 2015, n.p) o processo de produção do modo de produção capitalista, na verdade, “reproduz e perpetua, com isso, as condições de exploração do trabalhador.”

Com o passar do tempo, ele se inclui em um cenário de “globalização da produção e dos mercados, da política e da cultura, sob a égide do capital financeiro, acompanhadas de lutas surdas e abertas, nitidamente desiguais, que demarcam esse processo na cena contemporânea.” (IAMAMOTO, 2011, p. 50 apud MENEZES; OLIVEIRA, 2015, n.p). Além do mais, as lutas sociais, em que, na maioria das vezes, foram despercebidas por parte do Estado, foram encarregadas de trazer o debate da questão social para o âmbito público. Logo, demandando a intervenção estatal no reconhecimento de direitos seja da classe trabalhadora, seja das crianças, por exemplo.

Nesse sentido, a categoria da questão social se manifesta em relações desiguais, que requerem a intervenção estatal, para que sejam efetuados direitos e deveres já reconhecidos a troco de várias lutas populares. (MENEZES; OLIVEIRA, 2015). Certamente, dentre essas relações desiguais, pode-se destacar as situações de violências contra crianças, em virtude dessa violência ser “como parte da sociedade capitalista que mercantiliza e coisifica as relações humanas e impede a sua emancipação.” (SILVA, 2013 apud ARAÚJO, 2015, p. 27). Sendo assim, considerada uma das principais expressões da categoria da questão social.

Além do que já mencionado, a violência contra crianças trata-se de um fenômeno cultural, histórico, social e multifacetado, o qual atinge a todos e envolve relações interpessoais desiguais e sociais traçadas no exercício do poder e na negação de direitos fundamentais a esse segmento populacional. Por isso, perpassa em todas as classes sociais, faixas etárias, credos, gêneros e/ou etnias, principalmente mais forte em classes sociais menos favorecidas e negras. (MENEZES; OLIVEIRA, 2013).

Nessa situação, também se pode mencionar o que se refere ao caso do poder geracional, esse que se trata como se dá a relação entre pais e filhos, essa que, muitas vezes, é praticada pela figura adulta sobre as crianças. Com isso, é válido ressaltar que ao exercerem a sua “função de poder”, de maneira abusiva e indiscutível, simplesmente por acreditarem superiores, são considerados violentadores. Uma vez que, nessa situação hierárquica, “o poder do adulto destina-se a socializar a criança, a transformá-la em um adulto à sua imagem e semelhança.” (SAFFIOTI, 2007, p. 17 apud MENEZES; OLIVEIRA, 2013, n.p).

Neste contexto, que tem como destaque o exercício - abusivo - de poder do adulto em relação à criança, podemos conceituá-lo de adultocentrismo.³ Esse é tido como um fenômeno, em que a figura adulta “transmite os padrões de sua conduta às crianças por meio de relações hierárquicas.” (SAFFIOTI, 2007 apud MENEZES; OLIVEIRA, 2013, n.p). Portanto, aqui, o adulto é visto como o centro de tudo o que está ao seu redor, inclusive as crianças e, conseqüentemente, o transforma na figura mais importante da relação. Isso porque ocorre a evidência diferencial entre ambos em desigualdade e a assimetria da relação hierárquica, que de certa forma, naturaliza e legitima a violência.

Perante o exposto, a violência contra crianças se dá tanto no nível das macrorrelações sociais quanto das microrrelações sociais, essas que já foram abordadas anteriormente, pois se caracterizam como os tipos de violência, segundo Mendonça (2011), que atingem esse segmento populacional. No que se refere ao nível macro da violência contra as crianças, pode-se enfatizar a violência estrutural. A violência estrutural, de acordo com Minayo (2005), é aquela que reflete na condição de vida da criança, ou seja, incide a partir de decisões histórico-econômicas e sociais no bem estar desta, tornando-a vulnerável no seu crescimento e no seu desenvolvimento. Por conseguinte, é oriunda das desigualdades sociais devido à concentração de riquezas nas mãos da minoria, principalmente, essa que é “característica de sociedades como a nossa, marcadas pela dominação de classes e por profundas desigualdades na distribuição da riqueza social.” (GUERRA, 2001, p. 76).

Em suma, essa maneira de violência encontra-se naturalizada para a sociedade, como não tivesse a manifestação ou intervenção de sujeitos para mudar essa realidade. Em consideração a isso, a violência estrutural leva crianças das camadas mais pobres a serem vitimadas pela miséria, por exemplo. E, por consequência, “em algumas partes do Brasil [...] se submeteram à exploração sexual simplesmente por um prato de comida que lhes possa matar a fome.” (MENDONÇA, 2015, p. 252).

No que diz respeito ao nível das microrrelações sociais, a violência é “pautada nas relações entre as pessoas e se expressa de várias formas, como a violência física, psicológica, dentre outras” (MENEZES; OLIVEIRA, 2013, n.p), algumas já abordadas anteriormente neste escrito. Enfim, cabe aqui, também mencionar a violência doméstica, essa que

É apresentada como toda forma de ação ou omissão que cause danos e interfira no desenvolvimento físico, psicológico ou na liberdade do indivíduo, afetando desta forma, a construção de sua identidade. Este ato de ação ou omissão é realizado por

³ Segundo Saffioti (2007) adultocentrismo é a proporção que pode alcançar o poder da figura do adulto, em que tudo deve girar em torno dela, principalmente no que se refere às crianças.

um membro da família e interfere no convívio familiar do indivíduo. Este tipo de violência pode ser praticado dentro ou fora da residência, por um membro familiar ou através de pessoas que possuam alguma relação parental, não necessariamente com laços de consanguinidade. (BRASIL, 2002, p. 15 apud SILVA, 2020, p. 57).

Isto posto, torna-se perceptível essa relação de poder e superioridade que ocorre no contexto familiar e acarreta na prática da violência contra as crianças, sendo assim, uma das características a ser mencionada para que seja tida como uma das principais formas das expressões da questão social. Além disso, outra característica a ser referida é de como a violência precisa ser analisada em toda a sua complexidade e as suas múltiplas ocorrências individuais, coletivas, históricas, psicológicas, subjetivas e objetivas; já que esse fenômeno se relaciona com “a destruição do outro, do diferente, do estranho.” (IANNI, 2004, p. 168 apud ARAÚJO, 2015, p. 36).

Nesse sentido, tem-se a análise da violência enquanto fenômeno social em expansão e fortemente ligado a acumulação da riqueza que é socialmente produzida e apropriada da minoria da população, a negação de direitos, nesse caso, das crianças, dentre outros aspectos, sobretudo, no âmbito das relações sociais de produção e reprodução. Dessa maneira, as crianças são vítimas e tratadas como se fossem coisas, mercadorias com as características de descartáveis e inerentes, em especial pela “pouca idade”, elevando as violações.

Por fim, essas relações de violência contra as crianças “denunciam a simplificação das relações com as crianças [...] uma relação entre coisas as quais se dimensiona o valor de uso e o valor de troca e se exprime a banalização quanto às medidas de proteção.” (ALMEIDA, 2011, p. 155). Assim, é nítido que as violências contra as crianças são consideradas uma das expressões da questão social.

2.2 Caminhos para o enfrentamento das violências contra crianças

Tendo em vista o tópico anterior, é notório como os direitos das crianças não são amparados devido às violências, que, infelizmente, atingem esse segmento populacional até a atualidade, uma vez que esse cenário perdura ao longo da história. Ao considerar os caminhos para o enfrentamento das violências contra crianças, isto é, as políticas - estratégias - de enfrentamento, no Brasil, esse debate, historicamente, é construído mediante avanços e retrocessos. Sendo os direitos das crianças uma construção histórica, conciliou-se “às mudanças necessárias advindas da organização social, refletindo os ajustes, os embates e as contradições inerentes à sociedade de classes.” (COSSETIN; LARA, 2016, p. 115).

Com base na gênese dos primeiros aparatos jurídicos para atendimento à infância, é evidente a distinção entre o período anterior e o posterior ao processo de redemocratização do Brasil entre o final de 1970 e o início de 1980. A partir disso, apresentamos uma breve contextualização das primeiras legislações que retratam a demanda da infância do país e que foram apresentadas nos primeiros decênios do século XX. Inicialmente, eram regulamentadas para atender as crianças pobres, em razão de essa parcela da população estava em crescimento e poderia causar problemas e, assim, nesse momento, se tornar um “entrave ao sucesso no processo de desenvolvimento do país.” (COSSETIN; LARA, 2016, p. 116).

No ano de 1920, ocorreu o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, caracterizado como um acontecimento pioneiro no que diz respeito às iniciativas para sistematizar as discussões em relação à proteção social das crianças. Logo, no ano seguinte, por intermédio da lei federal orçamentária nº 4.242, o governo aprova a formação de políticas de assistência e de proteção ao menor abandonado e delinquente com a fusão de meios assistenciais e repressivos. (FALEIROS, 2011). Em vista disso, passa a ter uma regulamentação acerca da divisão entre a infância e os menores, mas no cotidiano já estava bem delineado.

Isto pois, segundo evidencia Faleiros (2011) o Brasil, historicamente, construiu nitidamente uma diferenciação no que se refere às políticas que se destinavam aos filhos da classe dominante e às crianças pobres. Nesse sentido, os primeiros eram atendidos pelas suas respectivas famílias e recebiam educação escolar. Os segundos, eram denominados de menores, em que eram destinados às leis e ficavam sob os cuidados do Estado, assim como, a educação para eles visava apenas à instrumentalização para o trabalho. Ademais, essa diferenciação se fazia e se faz até hoje, se analisarmos, com base na raça/cor; território; pobreza/pobreza extrema; tipo de “arranjo familiar” não condizente com o padrão moral conservador/excludente, dentre outros.

Com fundamento nisso, foi instituído, em 20 de dezembro de 1923, o Decreto Federal nº 16.272, o qual estabeleceu a regulamentação da assistência e da proteção aos menores abandonados e delinquentes. Neste momento, o Estado passa a atuar no sentido de construir seu próprio trabalho na correção do comportamento das crianças das famílias mais pobres. (COSSETIN; LARA, 2016). Conforme Rizzini (2011), o Decreto mencionado, concebeu a essência do conteúdo para a formulação do Código de Menores - o de 1927 - do Brasil mediante o Decreto Federal nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927; em “que manteve inalteradas as determinações dos sujeitos a quem se destinava a nova lei: as crianças [...] pobres.” (COSSETIN; LARA, 2016, p. 117).

Partindo desse pressuposto, o Código de Menores do Brasil, também conhecido como Código Mello Mattos porque constitui o nome em homenagem ao autor do Código, o jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, o primeiro juiz de menores do país, caracteriza-se por se alinhar às iniciativas da época, isto é, intervir sobre os abandonados⁴ e delinquentes expostos às situações de pobreza. (MIRANDA, 2008). Sob esse viés, o Código, segundo Miranda (2008, p. 20), “representou o primeiro aparato jurídico e assistencial voltado para a infância no Brasil” e incluía como eixo uma orientação preventiva e repressiva que tinha como objetivo punir os não ajustados ao processo de desenvolvimento empreendido pelo Brasil e não na instituição de direitos para essas crianças. Desse modo, o Código de Menores de 1927

[...] incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo, como a visão jurídica repressiva e moralista, pois, entre outros fatores, surgiu pelo empenho de médicos que se mostravam preocupados, em conjunto com a questão de desenvolvimento da sociedade. Os abandonados têm a possibilidade (não o direito formal) de guarda, de serem entregues sob a forma de “soldada”, de vigilância e educação, determinadas por parte das autoridades, que velarão também por sua moral. (FALEIROS, 2011, p. 47).

Nesse sentido, a visão higienista corresponde a um movimento constituído por médicos e outros profissionais que eram chamados de sanitaristas - independentemente de sua formação - e que buscavam estabelecer a ordem social e controlar as relações sociais mediante as práticas de prevenção de doenças, educação higiênica, saneamento, dentre outras. (FALEIROS, 2007). No que diz respeito ao papel jurídico deste, se percebe a busca do aparato policial para aplicar aos considerados delinquentes “tratamentos”, bem como a atuação integrada da educação e da medicina e; nesse caso, a questão do menor também se torna social, já que

Cabia ao higienista os cuidados com saúde, nutrição e higiene; ao educador, a disciplina e instrução; e ao jurista, conseguir que a lei garantisse essa proteção e assistência. [...] a questão do “menor” já ultrapassava o campo policial para ser equacionada como política social. (OLIVEIRA, 1999, p. 76).

Nesse contexto, torna-se perceptível que essa conjuntura tinha como objetivo mais significativo parar ou prevenir o comportamento inadequado ou perigoso do indivíduo, em que cada concepção tinha a sua atuação. Dessa forma, o Código mostrava ser “um instrumento de assistência e de proteção com o objetivo de educar.” (COSSETIN; LARA, 2016, p. 118).

⁴ O Código de Menores estabelece as categorias de nomeação (vadios, libertinos e mendigos) em relação às crianças que poderiam ser presas e internadas, descritas nos 28 e 29 deste. Também conhecido como “Situação Irregular” ou “Doutrina da Situação Irregular” por referir aos fundamentos do Código de Menores, em que as crianças passam a ser objetos da norma e, assim, não se ajustam ao padrão estabelecido.

Contudo, em seu Artigo 1º, revela que “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código.” (BRASIL, 1927, n.p). Ou seja, revela que os seus destinatários não seriam todas as crianças, mas “a infância pobre, incluso os denominados de vadios, de libertinos e os mendigos.” (COSSETIN; LARA, 2016, p. 119).

Em consideração a isso, é válido ressaltar que, segundo Moura (2005), também havia a eventualidade de internação dessas crianças após uma avaliação social que “incluía aspectos morais e econômicos dos pais ou responsáveis.” (COSSETIN; LARA, 2016, p. 119). A partir desse cenário, se por acaso fosse comprovada, por meio dessa análise, a incapacidade dos pais ou responsáveis de não cuidar dos seus filhos ou suas filhas, eles seriam encaminhados/as para que fossem internados/as em institutos de educação e hospitais. Além disso, conforme o artigo 68 do Código: “o menor [...] indigitado autor ou cúmplice de facto qualificado crime ou contravenção, não será submetido a processo penal de, especie alguma.” (BRASIL, 1927, n.p). Sendo assim, poderia passar por análises para verificação de seu estado físico, mental e moral para determinar a consciência ou não da infração cometida.

Partindo desse pressuposto, se torna nítido o papel do Estado em atuar como repressor, visto que se tem o reconhecimento das crianças pobres como possivelmente abandonadas e criminosas. À vista disso, ocorre a reafirmação do processo de prevenção por meio de políticas do próprio Estado para a educação e tutela nas escolas e internatos. (MOURA, 2005). Com esse fato, configura-se que nessa época, “as práticas educativas efetivamente implantadas nos internatos direcionavam-se, exclusivamente, para o trabalho, que era, geralmente, o trabalho manual ou braçal.” (COSSETIN; LARA, 2016, p. 119).

Por conseguinte, o aparato do Código sustenta o ponto de manter a ordem da sociedade, com a apresentação da perspectiva de proteger a infância abandonada e criminosa. Posto isso, “prometia extirpar o mal pela raiz, livrando a nação de elementos vadios, desordeiros, que em nada contribuíam para o progresso do país.” (RIZZINI, 2011, p.139). Era destacada a associação entre a assistência e a justiça com a promessa de agir na construção de uma sociedade brasileira civilizada com foco no progresso do Brasil. No entanto, o Estado visava firmar as estruturas da economia, da política e da sociedade, uma vez que “nos países periféricos do capitalismo, como é o caso brasileiro, o que ocorreu foi uma [...] intervenção estatal no domínio econômico e social, no sentido de resguardar e garantir alguns serviços sociais.” (VIEIRA, 2001, p. 20).

De tal maneira que ainda estava em vigência o Código de Menores de 1927, no ano de 1940, durante o período da Ditadura Civil Militar de Getúlio Vargas e seguindo a lógica da infância pobre, é criado o Serviço de Assistência ao Menor - SAM -. Instaurado pelo Decreto Federal nº 3.799, de 05 de novembro de 1941, inicialmente, atuava somente em Distrito Federal, mas passa a ter caráter de atuação nacional mediante o decreto-lei nº 6.865/1944 (PEREZ; PASSONE, 2010). O SAM se caracterizava como um órgão associado ao Ministério da Justiça e Negócios do Interior e ao Juizado de Menores e tinha o papel de atribuir “ao Estado poder para atuar junto aos ‘menores’, reiteradamente qualificados como ‘desvalidos’ e ‘delinquentes’.” (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 657). Assim, como competências, cabia ao SAM:

Orientar e fiscalizar educandários particulares, investigar os menores para fins de internação e ajustamento social, proceder ao exame médico-psicopedagógico, abrigar e distribuir os menores pelos estabelecimentos, promover a colocação de menores, incentivar a iniciativa particular de assistência a menores e estudar as causas do abandono [...] bem como, supervisionar e controlar as instituições particulares que recebiam subvenções do Estado. (FALEIROS, 2011, p. 54).

No entanto, na década de 1950 - após 10 (dez) anos implementado - começaram a surgir inúmeras denúncias de maus-tratos, como agressões físicas, violência sexual, falta de higiene, alimentação inadequada e insuficiente, superlotação de unidades, entre outros direcionadas às instituições coordenadas pelo SAM. Alicerçada as repercussões dessas queixas e com o Golpe Militar de 1964, o SAM é extinto e é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a FUNABEM. Isso ocorreu por meio do Decreto Federal nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964, o qual estabelecia a Política Nacional de Bem-Estar do Menor - PNBEM -, como também, é evidente a continuação do uso tanto da concepção quanto do termo menor na composição dessas instituições. (COSSETIN; LARA, 2016).

Perante o exposto, a FUNABEM passa a vincular ações nacionais para os menores, além de propor, com o incentivo do Governo Federal, a criação das Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor - FEBEMs - responsáveis pelo atendimento aos menores privados de liberdade e que seriam colocadas em cada estado da Federação. A partir disso,

A FUNABEM celebra acordos entre organismos estatais e privados e centra-se na [...] proposição e assinatura de convênios a partir da nacionalidade imposta pelos técnicos, além de manter o que foi chamado de centro-piloto, instalado no Rio de Janeiro e que deveria servir de modelo a todo o Brasil. Além disso, a FUNABEM propôs a instalação de [...] Centros de Recepção e Triagem para diagnóstico, dividindo os meninos e as meninas atendidos em carentes, por um lado, e de conduta anti-social, por outro. (FALEIROS, 2011, p. 67).

Nessa perspectiva, torna-se perceptível que o ordenamento de leis e de ações encaminhadas para o atendimento infantil, uma vez que, continuava a ser originada com base em um caráter assistencialista e repressivo, o qual se autodenomina assistência e proteção; não alcançava os objetivos enfatizados nos discursos, muito menos, de instaurar a garantia de direitos e de proteção de fato a essa parte populacional. A partir de discussões iniciadas em 1976, em 1979 foi promulgado o novo Código de Menores do Brasil ou também conhecido como o 2º Código de Menores, por meio do Decreto Federal nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, novamente, tem prevalecido a visão dos juristas.

De acordo com Cossetin e Lara (2016, p. 122), o “novo Código foi uma revisão do anterior, seguindo a mesma orientação no que se refere ao assistencialismo, à repressão e à desobrigação, em relação ao estabelecimento de direitos aos sujeitos infantis [...]”. Por conseguinte, continua a definir as crianças pobres mediante à situação irregular mantendo para este segmento a designação de menores, pois

Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: **a)** falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; **b)** manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a: **a)** encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; **b)** exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal. (BRASIL, 1979, n.p, grifo do autor).

Dessa forma, as crianças pobres se constituem em um estado de situação irregular, fora do contexto de normalidade. Essa condição, ficou conhecida como a “doutrina da situação irregular”, a qual orientou os Códigos e o seu nome se deu a partir do alvo principal que tinha: os menores que se encontravam em situação irregular. (PORTO, 1999). O termo utilizado em questão, definiu as situações que fugiam ao padrão normal da sociedade regular, isto é, afluyente, na qual se pensava em viver; essas eram descritas no artigo 2º do Código de 1979, enumerado acima.

Com a mesma linha de raciocínio do 1º Código de Menores, as crianças só “adquiriram visibilidade e notoriedade social ao estarem à margem da situação estabelecida como normalidade, configurando-se, por parte do Estado, a mesma estratégia de controle e de

assistencialismo designada às populações mais carentes.” (COSSETIN; LARA, 2016, p. 123). Essa determinada situação iria atender tanto às crianças pobres quanto às crianças consideradas delinquentes, ou seja, que poderiam apresentar à sociedade riscos para demandar ações repressivas; então, fica subentendida a determinação da condição de pobreza enquanto irregularidade social. É válido pontuar que o 2º Código de Menores apresentou como inovação o seu artigo 13, que estabeleceu que “toda medida aplicável ao menor visará, fundamentalmente, à sua integração sócio-familiar.” (BRASIL, 1979, n.p). Isto é, de sugerir a internação apenas quando fossem esgotadas as possibilidades de aplicação de outras medidas, intencionando a reintegração familiar.

Em seguimento, é apenas com o início do período socio-histórico denominado “redemocratização brasileira” que começa a discussão acerca da garantia e do reconhecimento legal dos direitos e da proteção das crianças. É durante esse contexto, situado entre os anos de 1970 e 1980 do século XX, que acontece mediante a instalação da Assembleia Nacional Constituinte 1987-1988 (ANC 87-88) a materialização do texto constitucional de 1988. Apesar de adentrar na temática da defesa das crianças, a ANC 87-88 apresentou uma discussão que estava articulada com o controle e o disciplinamento deste segmento populacional. (PINHEIRO, 2004). Desse modo, percebe-se que, antes da Constituinte, as crianças eram pensadas pelo Estado como sujeitos sem direitos e não tinham a sua condição peculiar de desenvolvimento respeitada.

Portanto, é somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que ocorre uma mudança efetiva no que diz respeito à infância no Brasil. É com a apresentação do texto constitucional que passa a ter uma preocupação no que se refere à criação de instrumentos jurídicos, os quais possam garantir o respeito aos direitos da população infanto-juvenil (MENDONÇA, 2002). Diante disso, durante a elaboração da Carta Constitucional de 1988, houve uma articulação denominada “A Criança e Constituinte” que proporcionou a inserção do Artigo 227 na Carta Magna (MENDONÇA, 2002). Esse Artigo dispõe que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...]

§ 8º A lei estabelecerá: I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens; II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas. (BRASIL, 1988).

Por meio da Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010, se tem a alteração no artigo 227 da Constituinte, conforme descrito anteriormente, em que modifica o texto constitucional com o acréscimo do inciso 8 para passar a cuidar dos interesses da juventude. Posteriormente, em 2013, houve a publicação do Estatuto da Juventude, o qual dispõe sobre os princípios, as diretrizes das políticas públicas e os direitos das pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos. É importante ressaltar que as/os adolescentes com a idade dos 15 (quinze) aos 18 (dezoito) anos, ainda se aplica a Lei nº 8.069/90 e, se necessário, também aplica o da Juventude sem conflitar com o Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 2013).

Logo, corresponde a chamada “Doutrina da Proteção Integral” que tem como fundamento os princípios da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) decretada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse sentido, inserida à Constituição de 1988 condiz que a política da criança é um conjunto das demais políticas, como saúde e educação, porque, segundo os principais pontos dessa Doutrina (MENDONÇA, 2002, p. 145)

[...] As crianças são vistas como cidadãos e cidadãs completos, com os mesmos direitos que os adultos e ainda, alguns outros, referentes às peculiaridades dessa fase do desenvolvimento. Em segundo lugar, a atenção às necessidades da criança deve ser dada de uma forma integral, levando-se em conta aspectos físicos, mentais, culturais, espirituais, etc. Em terceiro lugar, é colocado, que a proteção das crianças [...], bem como a garantia dos seus direitos, não é responsabilidade apenas da família, mas também do Estado e da sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, tem-se as bases para o debate e a formulação da Lei nº 8.069/90 ou Estatuto da Criança e do Adolescente, dado que, as crianças independentes de cor, religião, gênero ou classe social a que pertençam precisam ter seus direitos respeitados. Dessa forma, o atendimento às necessidades como educação, saúde, ou lazer, deixam de ser favores para se transformarem em direitos e deveres a serem exigidos e respeitados (MENDONÇA, 2002).

É nesse percurso histórico que é válido pontuar o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR). Esse movimento trata-se de uma organização que intencionava a defesa dos direitos das crianças a partir da efervescência política e cultural da década de 80. Assim, pode ser considerado um ator essencial no meio da mudança tanto da política governamental quanto da não governamental relacionada à criança para a transformação desta em sujeito de direitos. Formado a partir do empenho de educadores, trabalhadores sociais, intelectuais, dentre outros com ênfase no grupo de meninos e meninas que tornavam a rua como o principal e único espaço de moradia, convivência e sobrevivência. (JESUS, 2020).

Nesse contexto, é válido pontuar o momento de um dos três encontros nacionais, ambos realizados na cidade de Brasília. Trata-se do “II Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua - Criança Prioridade Nacional” feito no mês de maio de 1989, em que foi coordenado e planejado pelas próprias crianças, com o auxílio dos educadores. Neste momento, estima-se a participação de 750 crianças em situação de rua do país, bem como de outros 10 (dez) países latino-americanos para a votação simbólica do Estatuto e reivindicar direitos, além de fazer denúncias e perguntas para os presentes na Plenária do Congresso. (JESUS, 2020). Assim, esse feito contribuiu consideravelmente para o debate nacional acerca da questão política no atendimento à infância.

Nessa circunstância, em 13 de julho de 1990, há a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente que substitui a doutrina repressiva do Código de Menores de 1979 e instaura novas referências jurídicas, políticas e sociais. (PEREZ; PASSONE, 2010). Esse marco legal representa um avanço na garantia dos direitos das crianças e se constitui “como fruto da mobilização da sociedade civil, preocupada em modificar a situação desumana em que vive a grande maioria das nossas crianças [...]” (MENDONÇA, 2002, p. 141).

Sob tal cenário, é compreensível que “foi preciso muitos anos para que o Brasil reconhecesse que a criança é uma pessoa até doze anos de idade incompletos.” (MENDONÇA, 2015, p. 224) e que elas portam as mesmas necessidades que os adultos. Nesse sentido, precisam ser atendidas em necessidades do atendimento com prioridade absoluta nos serviços de saúde, justiça, recebendo toda a atenção que necessitam, de moradia digna, dentre outras. Por isso, “cada uma dessas necessidades representa um direito fundamental garantido na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.” (MENDONÇA, 2015, p. 225).

No marco legal do Estatuto, os direitos fundamentais correspondem aos direitos à saúde, à vida, à liberdade, à dignidade, ao respeito e compreendem do artigo 7º ao artigo 69 desta legislação. Também se destacam os direitos à cultura, à educação, à convivência familiar e comunitária, ao esporte e ao lazer. Enfim, a Lei nº 8.069/90 passa a identificar, finalmente, que os direitos às crianças “devem ser assegurados e efetivados com absoluta prioridade pela família, comunidade, sociedade em geral e pelo poder público.” (MENDONÇA, 2015, p. 225). No que corresponde à prioridade absoluta, essa é enfatizada no artigo 4º do Estatuto, no qual em seu parágrafo único, dispõe

relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 1990).

A política pública do campo da infância é estabelecida como a “Política de Atendimento dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes”, nesse caso, o das crianças e dos adolescentes, diferentemente das demais que são nomeadas de acordo com o campo de intervenção, como educação, saúde, cultura e dentre outras; a “Política de Atendimento dos Direitos” objetiva atender aos direitos deste segmento mediante à referência de todos os direitos mencionados. O artigo 86 do Estatuto destaca que “a política de atendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”. (BRASIL, 1990). Logo,

A política deve atender a todos os direitos da criança [...], através da articulação de entes diferentes (governo, organização não governamental, união, estados, distrito federal e municípios). Isso significa dizer que não há como garantir os direitos da infância sem ações articuladas e com isso o Estatuto convoca todos e todas a responderem pelo atendimento das necessidades e, portanto, pelos direitos de nossas crianças [...].” (MENDONÇA, 2015, p. 225).

Em suma, o Estatuto expressa os direitos e deveres das crianças e norteia toda política de atendimento, evidenciada em seu artigo 87 e distribuída, segundo Perez e Passone (2010), em quatro linhas de ações. Essa política dispõe

- a.** as políticas sociais básicas de caráter universal, como saúde, educação, alimentação, moradia, etc. (art. 87, item I);
- b.** as políticas e programas de assistência social (art. 87, item II), de caráter supletivo, para aqueles de que delas necessitem;
- c.** as políticas de proteção, que representam serviços especiais de atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso e opressão (art. 87, item III); os serviços de identificação e localização de pais, responsáveis, crianças e adolescentes desaparecidos (art. 87, IV);
- d.** as políticas de garantias de direitos, que representam as entidades e os aparatos jurídicos e sociais de proteção dos direitos individuais e coletivos da infância e juventude (art. 87, item V). (PEREZ; PASSONE, 2010, p. 666, grifo nosso).

Ademais, o Estatuto viabilizou os Conselhos de Direitos, isto é, órgãos do poder executivo (federal ou estadual ou municipal) que possuem representantes do Estado e da sociedade civil com o intuito de controlar e formular políticas de atendimento a esse segmento populacional. Outra inovação deste marco foi a criação do Conselho Tutelar, no qual é um

órgão do Executivo, mas é restringido ao âmbito municipal e a sua atuação é relacionada a zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças. (MENDONÇA, 2015).

É válido pontuar que o Estatuto trata das inúmeras formas da violência contra crianças, bem como apresenta três linhas de ação que devem ser utilizadas no enfrentamento a essas violências. A primeira delas é a prevenção, que visa evitar que a violência aconteça. A segunda é a proteção, voltada para a recuperação e o apoio das vítimas. A terceira e última, visa à responsabilização dos culpados, em que o Estatuto dispõe também sobre cada uma delas. (MENDONÇA, 2002).

Por efeito disso, no decorrer do escrito, é evidente que a discussão sobre as políticas de enfrentamento às violências contra crianças não foi tão ágil e começou de forma tardia. Isso se deu, principalmente, devido à pressão do quadro internacional, além de mobilizações em relação ao tema. Dessa forma, “os anos 90 são especialmente profícuos para o debate em torno dos direitos de crianças [...]” (MENDONÇA, 2020, p. 13). Nesse contexto, no Brasil, tendo em vista, a ampla movimentação da sociedade civil, a doutrina vinculada à proteção integral da população infante é abraçada pela Constituição Federal de 1988 mediante à regulamentação do artigo 227, conforme mencionado anteriormente, que, inclusive, em um dos seus parágrafos enfatiza a importância de enfrentar a violência sexual contra crianças. (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, o debate acerca do enfrentamento dessa violação de direitos permanece impulsionado pelo cenário internacional. Em 1989, a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, no artigo 34, constituiu como papel dos Estados, o comprometimento a proteger a criança contra todas as formas de exploração e abuso sexual. Além disso, na primeira metade da década de 1990, pode ser apontado o Plano de Ação de Beijing (1992), levando em consideração o reconhecimento dos direitos sexuais como Direitos Humanos, ou seja, compreender a sexualidade como parte do desenvolvimento de crianças e adolescentes com segurança, liberdade e responsabilidade. Em seguida, a Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1993), em que assegurou todas as formas de abuso e exploração sexual, incompatíveis tanto com a dignidade quanto com o valor do indivíduo e, por isso, devem ser eliminadas. (MENDONÇA, 2012).

Sob essa perspectiva, no Brasil, em 1990, a aprovação do Estatuto contribuiu para que a discussão dessa problemática fosse aprofundada, já que marca o reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos. (BRASIL, 2000). E, assim, a garantia de direitos, com destaque para os artigos 5º e 18 desse marco legal, que pune severamente, em forma de lei, qualquer forma de violência contra crianças, e o dever de todos velar a dignidade desse público pondo-o a salvo de qualquer tratamento violento, respectivamente. (BRASIL, 1990).

Ainda, depois da instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito — CPI (1993/1994), na Câmara Federal, sobre a prostituição infanto-juvenil, tem-se um avanço no combate à violência sexual infantil. Nesse momento, teve a investigação de casos de exploração sexual e a divulgação desses, bem como a proporção do problema no contexto nacional, obtendo mobilização de organizações da sociedade civil, movimentos sociais, agências internacionais e dos governos.

Logo, essa temática torna-se pauta para o Brasil em sua agenda nacional e internacional, com destaque para momentos importantes no enfrentamento à violência sexual contra crianças, como o Seminário Nacional sobre Exploração Sexual Infanto-Juvenil (1995); o Seminário contra a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes nas Américas (1996), em que resultou na “Carta de Brasília” divulgada no I Congresso de Estocolmo (1996), o qual aprovou um documento de princípios e instrumentos de ação ao enfrentamento dessa problemática; a criação nacional do Disque Denúncia (1997/1998) para recebimento de denúncias sobre abuso e exploração sexual desse segmento populacional, além do Plano de Enfrentamento Nacional de Enfrentamento da Violência e Exploração Sexual InfantoJuvenil (2000). (MENDONÇA, 2011).

Sob tal contexto, esse Plano representa uma série de ações e avanços essenciais para o reconhecimento e enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil por meio da estruturação de políticas, programas e serviços de combate a essa problemática (BRASIL, 2000). Dessa maneira, torna-se uma diretriz principal para a implementação de ações contra a violência sexual porque consolida e articula como eixo estratégico os direitos sexuais da criança e do adolescente. (PARANÁ, 2013). A partir disso, podemos citar o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) que representa um instrumento de articulação e integração entre os diversos atores da sociedade civil e do Estado no controle, na defesa e na promoção para efetivação dos direitos da infância e da adolescência previstos no Estatuto. (ABRINQ, 2022).

Nessa perspectiva, se configura “em uma representação do arcabouço da política de atendimento à infância no Brasil.” (PASSONE; PEREZ, 2010, p. 667). Compreende um conjunto de entidades, instituições, organizações, programas e serviços de atendimento à criança e que devem atuar articuladamente e integralmente no que está previsto no Estatuto e na Constituição de 1988 com o foco de implementar a Doutrina de Proteção Integral a partir da política nacional de atendimento à criança. (PASSONE; PEREZ, 2010). Esse Sistema é composto por três eixos:

[...] promoção, defesa e controle social. No eixo da Promoção, destacam-se as políticas sociais básicas (saúde, saneamento, educação, moradia etc.), as ações do poder executivo e do conselho de direitos. Já o eixo da Defesa consubstancia-se pelas políticas de assistência social e proteção especial, pelos Conselhos Tutelares, pelos centros de defesa da criança e do adolescente, pelo Ministério Público, pelo Judiciário e pela Segurança Pública, com suas delegacias especializadas. Por fim, o eixo do Controle Social, composto pelos Conselhos de Direitos, Fóruns de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e outros instrumentos judiciais e institucionais de controle interno da administração pública como a Controladoria, Tribunal de Contas, Ministério Público, Poder Judiciário etc. (BRASIL, 2006 apud PASSONE; PEREZ, 2010, p. 669)

É notório que o Brasil construiu, como ainda vem construindo, estratégias mediante à criação de legislações específicas e, até mesmo, planos com o intuito de evitar as violências cometidas contra as crianças. Diante desse cenário, podemos destacar a ampliação dessa proteção com este segmento a partir da instituição da Lei nº 13.010 ou também conhecida como Lei Menino Bernardo no ano de 2014. O nome da Lei é em memória a um menino de nome Bernardo que foi assassinado pelo seu pai, sua madrasta e dois amigos do casal.

Essa legislação alterou o Estatuto por meio do acréscimo dos Artigos 18-A, 18-B e 70-A, os quais enfatizam a proibição de castigos físicos ou tratamentos cruéis e degradantes contra as crianças; bem como a responsabilização dos municípios e do Estado para a elaboração de políticas públicas para coibir o uso de castigos físicos e compartilhar formas não violentas de educação (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, também mencionamos a Lei nº 14.344 ou a Lei Henry Borel sancionada em 2022 e cria mecanismos para prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e intrafamiliar contra crianças; além de transformar o homicídio contra criança um crime hediondo, isto é, insuscetível de anistia e inafiançável. Mais uma vez, o nome da Lei é em memória ao menino Henry Borel que foi morto aos 4 anos de idade por espancamento pelo padrasto em um apartamento no Rio de Janeiro (BRASIL, 2022).

Nesse meio tempo, é importante destacar a aprovação do Marco Legal Nacional da Primeira Infância, isto é, a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, que constituiu uma estratégia inovadora de lidar com a proteção legal das crianças de pouca idade. Esta Lei:

Art. 1º Estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) [...]. (BRASIL, 2016, n.p).

Salienta-se ainda que, em 4 de abril de 2017, temos a institucionalização da Lei nº 13.431, a chamada Lei da Escuta Protegida. Esta Lei, conforme seu Artigo 1º, organiza e

normatiza em âmbito nacional o SGD no que diz respeito ao atendimento de vítimas e testemunhas de violência. (BRASIL, 2017). Além disso, elenca atribuições das diversas políticas públicas que fazem parte da Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes nos termos do Artigo 227 da Constituição de 1988 e do Estatuto, por exemplo. Nesse sentido, o dispositivo legal determina dois tipos de escuta para crianças e adolescentes vítimas e testemunhas de violência: a escuta especializada e o depoimento especial. Logo, apresenta como foco a proteção imediata desse público infanto-juvenil para não precisar passar pelo episódio de depor mais de uma vez.

Desse modo, a Lei nº 13.431/17 vem institucionalizar esses tipos de escuta com o objetivo de criar “mecanismos para prevenir e coibir violações” (GALVÃO; MORAIS; SANTOS, 2020, p. 269) contra crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, além de trazer, como norte, a garantia dos direitos fundamentais. A escuta especializada, de acordo com o artigo 7º, caracteriza-se como “procedimento de entrevista sobre situação de violência com criança ou adolescente perante órgão da rede de proteção, limitado o relato estritamente ao necessário para o cumprimento de sua finalidade.” (BRASIL, 2017, n.p).

No artigo 8º, evidencia o depoimento especial como “procedimento de oitiva de criança ou adolescente vítima ou testemunha de violência perante autoridade policial ou judiciária.” (BRASIL, 2017, n.p). A redação da Lei, para culminar, determina metodologias que deverão ser aplicadas em local acolhedor e apropriado, com espaço físico adequado e infraestrutura adequada para garantir a privacidade desse público infanto-juvenil. (GALVÃO; MORAIS; SANTOS, 2020).

Apesar desses avanços nos caminhos para o enfrentamento das violências contra crianças, ainda é um assunto necessário e de extremo destaque no país, levando em consideração o contexto dessa problemática na realidade brasileira.

Nessa conjuntura, a faixa etária de 4 a 11 anos é a que prevalece no maior número de casos de violências contra crianças (BRASIL, 2019). Quanto a isso, se tem a Primeira Infância, essa por definição legal, corresponde ao período que compreende os primeiros seis anos completos de vida ou 72 meses. Além do mais, essa fase é de grande importância, já que é nela que “começam a ser construídos os fundamentos da identidade e da afetividade e que se inicia o desenvolvimento das capacidades físicas, cognitivas, linguísticas e psicossociais.” (ASSEMBLEIA, 2020, p. 5). Logo, é nesse período que as experiências vividas pelas crianças são capazes de influenciar toda vida e, conseqüentemente, torna-se a mais suscetível a violências, entre elas, a sexual. Desse modo, a autoproteção é considerada uma das estratégias

que também vêm sendo adotadas para a prevenção das violências contra as crianças, essencialmente a sexual e, conseqüentemente, uma forma de enfrentamento.

A autoproteção corresponde em informar às crianças acerca do seu corpo, no sentido de que elas possam identificar as situações de risco e de adotarem condutas auto protetivas. (NASCIMENTO; SILVA; COSTA, 2019). Diante do contexto, ensinar técnicas de autoproteção é importante. Tal motivo, como salienta Küng (2012), é essencial que meninos e meninas possam reconhecer as situações de risco e aprendam a se defender das ameaças de violência; que nem, diferenciar um carinho de um abuso e, nos casos que se sintam violadas, possam procurar ajuda. Ademais, “a autoproteção é um tema relativamente novo que tem como meta elevar a autoestima e a autoimagem de crianças para que possam aprender a reagir, preventivamente, diante de uma situação de risco, abuso e/ou violência.” (SAVE THE CHILDREN, 2004, p. 11).

A autoproteção apresenta como dinâmica a participação das crianças, por exemplo, em atividades que vão se basear na conscientização acerca da importância da defesa dos direitos infanto-juvenis, entendendo a realidade social em que vivem. Sob essa perspectiva, Oliveira (2011, p. 22) destaca que:

É na interação da criança em determinado tempo e espaço com outros seres humanos em práticas sociais ocorrendo em contextos históricos concretos e, por consequência, simbólicos, com suas tecnologias, valores e seus modos de pensar e expressar emoções, que se dá a gênese do pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito, pelo indivíduo.

Assim, é necessário o aprendizado sobre si, tendo o conhecimento dos seus direitos e seu corpo, a reagir em situações de perigo, a pedir ajuda e dizer não (LIBÓRIO; FRANCISCO, 2012 apud SARTURI, 2015). É a partir da autoproteção que se tem uma prática assertiva no que diz respeito à cultura preventiva de enfrentamento às violências contra crianças. Segundo Valença e Pimentel (2020, p. 41), a autoproteção “nada mais é do que algumas medidas e estratégias que devem ser conhecidas e adotadas, a fim de inibir e/ou evitar que a violência sexual contra crianças e adolescentes ocorra”.

A partir desse aspecto, é válido destacar que a discussão inicial sobre a temática abordada, é registrada na década de 1980 por uma assistente social, chamada Peg Flandream West, nos Estados Unidos. No que se refere à América Latina, o debate em torno da autoproteção iniciou com o Programa Claves, vinculado à organização não governamental Juventud para Cristo (JPC), no ano de 1995. Conseqüentemente, é a partir disso, que se tem a entrada desse tema no Brasil; por meio da publicação de materiais e desenvolvimento de cursos

para profissionais atuantes na política da criança sobre estratégias e formas contributivas para a prevenção às violências contra esse segmento populacional. Além disso, tem destaque para as instituições Save The Children, Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA), o Instituto Cores e, por último, o Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social (CENDHEC); que há quase três décadas, avançam no Brasil, o trabalho com o tema da autoproteção, seja com materiais e cursos, seja com programas. (ESCARTIN, 2004).

Em consideração ao que foi abordado neste tópico, torna-se notório que, com o passar dos anos, mesmo com o agravamento do crime das violências contra as crianças, o Brasil tenha conseguido avanços, considerados significativos, nos caminhos de enfrentamento. Neste estudo, foi apresentado alguns deles, como o da autoproteção - que será detalhado posteriormente e relacionado com a política educacional - compreendemos e defendemos que essa metodologia pode e deve ser utilizada para a prevenção de todas as manifestações de violências contra crianças. No próximo capítulo, abordaremos sobre a concepção do Serviço Social na Política de Educação, para buscar entender a intervenção do/a assistente social, sobretudo na educação infantil, na prevenção das violências contra crianças.

3 A INTENCIONALIDADE DO SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, temos como propósito abordar a discussão do conhecimento acerca do Serviço Social na Política de Educação, visto que, essa ao mesmo tempo que não é nova, é incipiente, pois, ainda, há escassez de referenciais teóricos para compreender a inserção da/o assistente social. A partir dessa concepção, discorreremos brevemente sobre a trajetória histórica do Serviço Social na Educação com os principais avanços e desafios da categoria profissional, bem como o que a/o assistente social tem realizado nesse rico espaço socio-ocupacional.

Nesse sentido, buscamos pontuar que desde os primórdios da profissão foi requerida o uso de sua função pedagógica para controle da classe trabalhadora pelo Estado. A partir do Movimento de Reconceitualização, a profissão vai romper com o conservadorismo que direcionava a prática profissional. Dessa maneira, percebemos a categoria socialmente construída da educação com base nos processos históricos, a qual encontra-se inserida. Logo, ao debater acerca da inserção dos profissionais de Serviço Social na Educação, compreendemos a contrariedade que aconteceu, isto é, resultados de lutas da categoria profissional e exigência do capital. Nessa perspectiva, caminhando lado a lado com a institucionalização da categoria profissional.

Além de, entretanto, apresentar que o debate do Serviço Social na Política de Educação ganhou evidência mediante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, assim como, o amadurecimento do projeto ético-político da profissão. Desse modo, a partir desse momento, se identifica um certo aumento de profissionais do Serviço Social na área da Educação; levando em consideração o crescimento na quantidade de trabalhos inscritos em eventos da profissão, principalmente, nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais.

Ademais, iremos abranger um resumido apontamento no que se refere às modalidades da Educação Básica que são a infantil, o fundamental e o médio. Nessa lógica, buscamos compreender, especificamente, a educação infantil que será fundamental para entender a contribuição do Serviço Social nessa modalidade específica de ensino. Com isso, iremos definir o conceito da primeira infância, buscando considerar os comprometimentos e as vivências das crianças nesse período para relacionar com a educação infantil.

Partindo desse pressuposto, avançaremos no debate da intervenção profissional na Educação mediante as atribuições e as competências concedidas para esse espaço sócio-ocupacional, mas com ênfase na área infantil. Em suma, iremos compreender a intervenção da/o

assistente social na educação infantil, basicamente, no trabalho para a prevenção das violências - entre elas, a sexual - contra às crianças na primeira infância.

3.1 A Primeira Infância e a Educação Infantil

Antes de iniciar a discussão sobre a temática deste tópico, é importante retornar a reflexão acerca da definição de primeira infância. A primeira infância constitui o período que abrange os seis primeiros anos de vida da criança (0 a 6 anos de idade ou 72 meses), conforme identifica o artigo 2º do Marco Legal da Primeira Infância. (BRASIL, 2016). Sob essa perspectiva, podemos compreender a importância dessa fase, uma vez que, segundo Palacios (2004), o investimento nessa faixa etária favorece o processo de desenvolvimento humano saudável. Isso porque permite a construção de condições tanto para o aperfeiçoamento quanto para o avanço de habilidades físicas, psíquicas, motoras, sensoriais e sociais.

Diante disso, para entender com efeito as transformações ocorridas nesse período, é válido se atentar à evolução do cérebro humano nos primeiros anos de vida (OLIVEIRA, 2018). No que se refere à estrutura cerebral, essa ainda é desenvolvida na condição fetal e, ao nascermos, se desenvolve ainda mais, principalmente, até os 4 (quatro) anos de idade. Dessa forma, durante esse momento, a criança começa a desenvolver habilidades psicomotoras e sensoriais mediante à estimulação cerebral e, com isso, a expansão de outros conceitos humanos, como os funcionais e os sentidos. (PALACIOS; MORA, 2004).

Pode-se concluir que a primeira infância se trata de uma fase, em que a criança desenvolve de forma marcante as suas potencialidades (FELDMAN; PAPALIA, 2013). Além disso, o crescimento cerebral é maior nesse período em comparação com os demais ciclos da vida e, conseqüentemente, acarreta que o aprendizado do indivíduo aconteça de maneira mais rápida. (PIOVESAN et al., 2018). Com fundamento nisso, é primordial que ocorra a “inserção de atividades que contribuam para o crescimento infantil, que deve ser realizado em concomitância com a construção de um ambiente saudável para que as crianças possam somar experiências positivas” (NASCIMENTO, 2022).

Com base nesse pressuposto, a primeira infância se destaca nos processos cognitivos, especificamente em sua capacidade, já que é nessa fase, em que a criança tem a consciência de si mesma e do outro. Por consequência, acontece o desenvolvimento dos domínios cognitivos da linguagem, da memória e do pensamento das crianças. (PALACIOS, 2004). Portanto, é possível identificar que é “nos anos iniciais que a criança estabelece a aquisição de comunicação e representações, a partir do entendimento dos signos e símbolos, adquirindo, assim, os seus

significados.” (OLIVEIRA, 2018, p. 42). Assim, podemos concluir que tanto a capacidade da comunicação quanto da representação se torna inteiramente interligadas ao indivíduo (VILA, 2004).

No que diz respeito a perspectiva política, a primeira infância, no Brasil, ganhou destaque em diversas discussões, sobretudo, após a elaboração do Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), no ano de 2010. O PNPI trata-se de um documento orientador político e técnico para ações de proteção e de promoção dos direitos, decisões e investimentos das crianças na primeira infância. Nesse sentido, o foco nessa faixa etária corresponde à coerência com o significado relevante desse período na totalidade da vida humana, além de ser uma maneira de assegurar os direitos da criança com a necessidade específica e prioritária que lhe atribui, conforme o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 (REDE, 2020).

O PNPI foi elaborado durante um processo de ampla participação social com base no artigo constitucional citado anteriormente mediante à participação de instituições que constituem a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI). O documento se caracteriza como

a expressão da vontade nacional de cumprir os compromissos internacionais assumidos pelo País em documentos como a Convenção dos Direitos da Criança, o Plano de Educação de Dacar 2000/2015, os Objetivos do Milênio, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (REDE, 2020, p. 29).

Da mesma forma, a elaboração deste documento se deu devido a necessidade que

Sentíamos, em 2010 – e, infelizmente, continuamos sentindo ainda hoje –, ser imperioso mudar a situação estrutural e as condições factuais de vida e desenvolvimento de milhões de crianças brasileiras; ser preciso olhar com zelo e responsabilidade para as infâncias desconhecidas ou ignoradas; promover a equidade de modo a reduzir as desigualdades no acesso à saúde, à alimentação, à educação, à cultura; proteger e valorizar suas vidas independentemente da condição econômica, da etnia ou da raça, do território em que estejam vivendo; proporcionar, a todas, saneamento básico e um meio ambiente saudável... Descurar, por omissão, ignorância ou displicência, o tempo da infância é um crime contra as crianças e contra a sociedade. Contra as crianças, porque lhes nega direitos fundamentais; contra a sociedade, porque mantém-lhe um rosto desfigurado pelas feridas sociais da mortalidade infantil, da fome, da violência, do abandono, da exclusão, do racismo, do desprezo ou da menor importância à vida de crianças com deficiência, das crianças negras, indígenas, quilombolas, do campo e das comunidades e povos tradicionais. (REDE, 2020, p. 10).

Tendo em vista a RNPI, tanto a rede quanto o plano defendem o princípio de que “os primeiros seis anos de vida da criança são fundamentais para o desenvolvimento de suas estruturas física e psíquica e de suas habilidades sociais.” (TORRES, 2021). Além do mais, as vivências nesse período influenciam a criança e sua relação com os demais impactando sobre

toda a sua vida posterior. Assim, se tem a justificativa para ter esforços de “enxergar e ouvir” as crianças nesta fase, porque essa se caracteriza como de maior vulnerabilidade, logo, demanda um ambiente acolhedor, seguro, de proteção especial e propício ao desenvolvimento de suas potencialidades. (REDE, 2020; TORRES, 2021).

Portanto, é importante perceber a criança enquanto um sujeito único, com valor em si próprio e, principalmente, de direitos. Nesse caso, deve ser valorizada e respeitada enquanto indivíduo em sua condição peculiar de desenvolvimento tanto na identidade quanto subjetividade. Sendo assim, deve ser protegida de todas as formas de violência ou violação de seus direitos.

Partindo dessa perspectiva, reconhecer a primeira infância, tem como foco transformar a vida dessas crianças, especialmente, as mais vulneráveis, do nascimento até os seis anos de idade. (TORRES, 2021). Por isto, é válido compreender que uma primeira infância com amor, cuidados, estímulo e interação pavimenta um caminho para que a criança aproveite todo seu potencial; nasce um adulto equilibrado e mais saudável, além de florescer uma sociedade com os mesmos valores. (FUNDAÇÃO, 2020). A partir dessa circunstância, podemos considerar que o conhecimento se trata da principal engrenagem para evidenciar a relevância e os benefícios de investir nos primeiros anos de vida do ser humano, seja por meio de programas, seja por mobilização social acerca do tema.

Nesse ponto de vista, o PNPI, como um documento, detém como foco orientar durante um período de 12 anos - de 2010 até 2022 - as ações da sociedade civil e do governo no que se refere à promoção, defesa e realização dos direitos das crianças da primeira infância. Por consequência,

Neste Plano, estão traçadas as diretrizes gerais e os objetivos e metas que o País deverá realizar em cada um dos direitos da criança afirmados pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pelas leis que se aplicam aos diferentes setores, como educação, saúde, assistência, cultura, convivência familiar e comunitária e outros que lhe dizem respeito. (REDE, 2020, p.12).

O Plano enfatiza a importância de priorizar a infância enquanto “uma etapa da vida com sentido e conteúdos próprios” (REDE, 2020, p. 14) dentre as suas mais variadas especificidades e vertentes. Como também, destaca compromissos éticos-políticos sequenciais e imediatos por meio da apresentação de metas e objetivos para o presente e o futuro da infância, em que permite a essencialidade de “ver também, na criança um valor nela mesma, isto é, como criança [...]” (REDE, 2020, p. 14). É importante destacar que o PNPI é constituído por 9 itens: I. O desafio da mudança; II. Características do Plano Nacional pela Primeira Infância; III. Princípios e

diretrizes; IV. Ações finalísticas; V. Ações meio; VI. Financiamento; VII. Acompanhamento e controle; VIII. Avaliação e IX. Autores.

Além do mais, o PNPI traz dados da UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância - no que corresponde aos anos de 2008 e 2009 acentuando a situação de desigualdade social enquanto marca do desenvolvimento da primeira infância no Brasil. (REDE, 2020). Entre um desses dados, é apresentado como as violências contra crianças é ainda uma realidade cruel que afeta a vida de milhares no Brasil. De acordo com o Ministério da Saúde, no período de 2011 a 2017, houve um registro de 219.717 atos de violência contra as crianças, sendo 58.037 de violência sexual. (BRASIL, 2018).

Ao comparar os dados dos anos mencionados, percebe-se um aumento de 64,6% de casos notificados. É importante ressaltar que esses dados são aqueles que chegam a ser, no canal do Disque 100, denunciados. Contudo, é válido realizar algumas observações: a primeira é que apenas uma parte dos casos que aconteceram são notificados e, conseqüentemente, denunciados, assim, é possível suspeitar que esse número, na realidade, é até 10 (dez) vezes maior; a segunda é que esse aumento de notificações entre os anos de 2011 e 2017 pode também ser resultado do encorajamento dos indivíduos de realizarem a denúncia. (BRASIL, 2018).

Pode-se complementar que mais de 70% das crianças que sofrem a violência sexual, particularmente, ao abuso sexual, são do gênero feminino e mais da metade tem de 1 a 5 anos de idade, sendo 45% delas da cor preta. (BRASIL, 2018). Isso, infelizmente, em sua maior parte - 70% - ocorrem nos domicílios das vítimas e a violência sexual não trata de um ato único contra a criança, porém repetitivo, pois ela sofre mais de uma vez, tendo em mente as conseqüências. Os dados são impiedosos e por trás de cada número, tem um ser humano, um rosto de uma criança que foi machucada, enganada e que terá a sua vida afetada ao longo da sua trajetória.

Logo, “a resiliência é capaz de restaurar e restituir, outra vez, a alegria, a confiança no outro e a paz interior, mais tarde, mas isso não justifica nem abranda a perversidade do abuso.” (REDE, 2020, p. 18). Entretanto, podemos observar uma evolução no que diz respeito ao marco jurídico dos direitos da criança e do adolescente, além da participação da sociedade por meio de marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em suma, “a visão da criança como objeto de atenção e cuidados cede lugar à da criança sujeito de direitos.” (REDE, 2020, p.19).

Como mencionado anteriormente, um dos itens do PNPI é o “IV: Ações Finalísticas”. Esse item corresponde a descrever ações orçamentárias ou não orçamentárias, conforme metas e objetivos, para enfrentar procedimentos contínuos que se estendem na sociedade no decorrer dos anos. No PNPI, ao todo são discutidas 18 ações finalísticas, incluindo, por exemplo, a

saúde, a assistência social, o direito ao brincar, a educação infantil e ao enfrentamento das violências contra as crianças, apresentando a especificidade de cada uma.

Todavia, como o documento trata da primeira infância, analisou-se que as ações relacionadas às outras áreas também perpassam a educação infantil. Dessa maneira, em uma verificação quantitativa e considerando a totalidade deste item, nas diferentes áreas, a educação infantil é citada, diretamente, oitenta e sete (87) vezes e no que concerne às ações do meio, se tem trinta e uma (31) menções à educação infantil. Portanto, neste escrito, de acordo com o meu objeto de estudo, destaco, especificamente, a “Educação Infantil” e “Enfrentando a violência contra crianças”.

Ao considerar a ação finalística da educação infantil, essa é tida como a primeira etapa da Educação Básica. A Educação Básica corresponde, consoante ao sistema de ensino brasileiro, a aquela que “toda a pessoa precisa obter para realizar o potencial inscrito em sua genética, para inserir-se na dinâmica da sociedade e dela participar como sujeito consciente, crítico e transformador.” (REDE, 2020, p. 57). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), é estruturada por etapas e modalidades de ensino: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A formação se inicia com a educação infantil, por isso, é definida como a primeira etapa da Educação Básica e abrange o período de vida que vai desde o nascimento até aos cinco anos de idade completos (5 anos, 11 meses e 30 dias). Por consequência, não deve ser constituída mediante o Ensino Fundamental, mas como uma etapa que o antecede e é responsável pela construção de “estruturas psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas dos primeiros cinco ou seis anos de vida.” (REDE, 2020, p. 46).

No que se refere aos marcos jurídicos, a partir da Constituição Federal de 1988, o Brasil apresenta um estimável avanço na legislação brasileira em relação aos direitos da criança, como também em estudos e pesquisas acerca da aprendizagem e de desenvolvimento da infância e políticas públicas ligadas à atenção aos primeiros anos de vida. De fato, com o passar do tempo, se torna perceptível os resultados positivos na vida dessas crianças por meio do atendimento educacional nas creches e pré-escolas; já que, contribui tanto para a realização pessoal quanto profissional sob o mesmo ponto de vista abordado no subtópico anterior.

Perante o exposto, ao longo dos anos, no país, a educação infantil consolidou e conquistou seu espaço no discurso político, na legislação, no planejamento da educação. Além disso, ao levar em consideração o desenvolvimento notável, a educação infantil se inclui nesse por estar de acordo com a Carta Magna de 1988, temos a legitimação dessa primeira etapa da educação básica enquanto “direito social e educacional das crianças, expressa pela política nacional de educação, fundamentada no novo ordenamento legal acerca da infância”

(PARREIRA, 2013, p. 82); assim como, a educação infantil enquanto responsabilidade do Ministério da Educação.

Desse modo, destaca-se a condição de direito irrenunciável e irrevogável, conforme os artigos 205 e 225 desta carta constitucional e dever do Estado, no qual, em soma com os demais direitos, deve ser garantido com absoluta prioridade, como enfatiza o artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988). Além disso, ao Estado, cabe organizar o sistema educacional de sorte a assegurar a todas as crianças a educação a partir do momento do nascimento, como destaca os artigos 208 e 211 da Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); nos quais, preconiza o atendimento da “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 1988, n.p). No tocante à sustentabilidade da educação infantil, essa é

Considerada possível graças à subvinculação constitucional dos recursos financeiros advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), tem um significado além da garantia de financiamento: reforça e consolida sua identidade como parte intrínseca da Educação Básica. (REDE, 2020, p. 57).

Ademais, se tem o destaque do Estatuto da Criança e do Adolescente, em que, no ano de 1990, apresenta o reconhecimento da criança como sujeito de direito e em seu artigo 53 menciona que

Art. 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990, n.p, grifo nosso).

À vista disso, é válido ressaltar que no ano de 1995, o Ministério da Educação e do Desporto em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental, estabeleceu critérios fundamentais para o atendimento das crianças em instituições de ensino, principalmente nas creches. Assim, previa o respeito dos direitos fundamentais das crianças e foi uma iniciativa

caracterizada pela importância da educação infantil na defesa dos direitos das crianças. (PARREIRA, 2013). Como podemos observar:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira.
- Nossas crianças têm direito à atenção individual.
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
- Nossas crianças têm direito a uma atenção especial durante seu período de adaptação à creche.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (BRASIL, 1995, p. 13).

No entendimento da Lei das Diretrizes da Educação/1996 (LDB/1996), essa legislação, mais uma vez, confirmou a obrigação do Estado no que se refere à oferta de ensino público às crianças de zero a seis anos de idade. Além disso, incluiu a educação infantil na competência da educação básica, sendo dividida em creche - zero a três anos de idade - e pré-escola - quatro a seis anos de idade - segundo o artigo 30 desta legislação. Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que a LDB/1996 não evidenciou a creche como ensino obrigatório, no entanto, segundo Martins (2007, p. 124) “reconheceu a sua importância como primeira etapa da educação básica, direito da criança e parte integrante do processo educacional e não mais como atendimento informal, destinado apenas à socialização das crianças nesta faixa etária.”

Por conseguinte, a educação infantil possui finalidade própria, concedida pela LDB/1996, em seu artigo 29, com o intuito de garantir “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, n.p). Logo, compreende que os educadores, os profissionais nesse âmbito, como as/os assistentes sociais, e o próprio ambiente escolar, necessitam estarem preparados de maneira condizente com a realidade e suas peculiaridades e particularidades nessa referida faixa etária. Isso porque “visa propiciar um atendimento de qualidade que equacione o cuidar e o educar na perspectiva de direito social da criança, visando seu pleno desenvolvimento.” (MARTINS, 2007, p. 124). Além do mais, essa modalidade de ensino, possui especificidades em razão “da peculiaridade do processo de aprendizagem e desenvolvimento que ocorre nessa idade.” (REDE, 2020, p. 57).

Apesar desses avanços jurídicos no que diz respeito à educação infantil, nesse período, entretanto, se percebe a não garantia de condições orçamentárias com foco de construir uma efetiva política de educação infantil no país. Com base nisso, se tornou perceptível a necessidade da formação de políticas específicas nessa área da educação para oferecer uma melhor expansão e qualidade do ensino e, assim, houve a idealização da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI) na década de 1990 (SANTANA; SILVA, 2022).

Em vista disso, essa primeira política foi constituída, posteriormente, em 2006, pela Política Nacional de Educação Infantil do ano de 2006, a qual se encontra vigente até os dias atuais. De acordo com Morgado (2017), essas políticas foram desenvolvidas a partir do preceito básico de descentralização político-administrativa, como também estimaram a participação dos diversos atores sociais na garantia desse nível de ensino.

O documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação” (2006) foi elaborado em conformidade com o Ministério da Educação, que em uma de suas metas, tem a preconização da construção coletiva das políticas públicas para a educação; e em parceria com o então Comitê Nacional de Educação Infantil. O documento encontra-se estruturado em diretrizes, estratégias, metas e objetivos para essa área da educação e tem como objetivo principal de “propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas.” (BRASIL, 2006).

O plano, inicialmente, destaca que como um direito, esse, cada vez mais, vem conquistando afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro em razão de

Sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino. No entanto, a integração das instituições de Educação Infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária. Embora a Educação Infantil não seja etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado, o número de matrículas vem aumentando gradativamente. (BRASIL, 2006, p. 5).

Sendo assim, podemos perceber que embora a educação infantil tenha mais de um século de história acerca do cuidado e da educação extradomiciliar, apenas “nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.” (BRASIL, 2006, p. 7). Além disso, um aspecto importante em relação ao que foi abordado, é a questão da inserção feminina cada vez maior no mercado de trabalho e,

consequentemente; ocorre uma conscientização da necessidade educacional da criança ser sustentada por uma base científica ampla e alicerçada em uma diversificada experiência pedagógica, porque

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (BRASIL, 2006, p. 7).

Diante dessa discussão, como objetivos da Política Nacional de Educação Infantil, se tem

Integrar efetivamente as instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino por meio de autorização e credenciamento destas pelos Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação.

Fortalecer as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos matriculadas nestas instituições.

Garantir o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Infantil.

Garantir recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil.

Expandir o atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade, visando alcançar as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação e pelos Planos Estaduais e Municipais.

Assegurar a qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas).

Garantir a realização de estudos, pesquisas e diagnósticos da realidade da Educação Infantil no país para orientar e definir políticas públicas para a área.

Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural.

Ampliar os recursos orçamentários do Programa Nacional de Alimentação Escolar para as crianças que freqüentam as instituições de Educação Infantil.

Garantir que todas as instituições de Educação Infantil elaborem, implementem e avaliem suas propostas pedagógicas, considerando as diretrizes curriculares nacionais, bem como as necessidades educacionais especiais e as diversidades culturais.

Fortalecer parcerias para assegurar, nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/lingüístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária. (BRASIL, 2006, p. 19-20).

Paralelamente, é importante enfatizar que essa política se encontra presente nos âmbitos municipal, estadual e nacional com o dever e o foco de vincular com as demais políticas dos níveis de ensino, como fundamental e médio, além da educação especial. Em resumo, compreende-se que a Política Nacional de Educação Infantil evidencia o papel de oferecimento da inserção entre as diversas modalidades de ensino, bem como a execução de trabalhos voltados para o atendimento às crianças reconhecidas como pessoas com deficiência. Portanto, permite a contribuição para a formação dos profissionais atuantes no campo da educação, especialmente a infantil. Inclusive, apresentar também a necessidade de articular com outros diversos setores com o intuito de obter êxito na atuação, como os da política de Assistência Social, Saúde, Justiça e Direitos Humanos, por exemplo, além das organizações da sociedade civil. Tendo assim, a importância da intersetorialidade⁵ constante para a execução da PNEI. (SANTANA; SILVA, 2022).

Salienta-se ainda outro documento significativo para a educação infantil. Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil criadas pelo Conselho Nacional de Educação a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009; nas quais, de acordo com o seu artigo primeiro, são instituídas para essa modalidade de ensino para “serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.” (BRASIL, 2009, n.p).

É válido pontuar que as diretrizes da presente Resolução são articuladas com a da Educação Básica, além dos princípios, fundamentos e procedimentos. Esse documento está estruturado em: Objetivos; Definições; Concepção da Educação Infantil; Princípios; Concepção de Proposta Pedagógica; Objetivos da Proposta Pedagógica; Organização de Espaço, Tempo e Materiais; Proposta Pedagógica e Diversidade; Proposta Pedagógica para Crianças Indígenas; Proposta Pedagógica e às Infâncias do Campo; Práticas Pedagógicas da Educação Infantil; Avaliação; Articulação com o Ensino Fundamental; Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação; Processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes. (BRASIL, 2009).

Ao tratar das definições, se tem o destaque para a compreensão adotada pelo próprio documento no que se refere à educação infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle

⁵ Esse conceito se refere aos mecanismos de gestão e integração de ações, esforços e saberes de diferentes setores da política pública com o foco de construir objetos interventores comuns entre eles para o enfrentamento mais articulado dos problemas sociais. (INTERSETORIALIDADE..., 2020).

social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (BRASIL, 2010, p. 12).

Além disso, as Diretrizes que estão presentes no documento estão em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente e entendem a criança como um sujeito histórico e de direitos e que as interações e relações de práticas cotidianas são responsáveis por construir uma identidade pessoal e coletiva. (BRASIL, 2010). Ao considerar as propostas pedagógicas, essas vão referenciar que é essencial “garantir o cumprimento de uma sociopolítica pedagógica, no sentido de oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos: civis, humanos e sociais.” (SANTANA; SILVA, 2022, p. 48).

Partindo desse pressuposto, conforme o PNPI, há comprovação científica em relação à significância da educação infantil por causa das inúmeras áreas da ciência de destacar que “tanto na formação da personalidade, na constituição do sujeito, no autoconceito, nos valores que vão sustentar as opções e decisões ao longo da vida, quanto no que diz respeito à capacidade de aprender e agir.” (REDE, 2020, p. 46). Ao refletir sobre a neurociência, essa é apontada pelo escrito como a área que mostra as mais recentes descobertas no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem na primeira infância. E assim, esse período é tido como o formador com mais consistência e celeridade nas estruturas cerebrais, como também, auxilia na definição das habilidades, das capacidades e do potencial social e intelectual do indivíduo. (REDE, 2020).

Dessa maneira, com fundamento nesta concepção e efeitos de pesquisas das áreas da ciência, tem-se que

Intervir nessa primeira etapa, com um programa de educação infantil de qualidade, é uma estratégia inteligente e eficaz, como atestam pesquisas recentes, pois garante uma vida mais plena para toda criança de qualquer ambiente socioeconômico, possibilitando que as crianças vivam uma infância mais feliz, sedimenta a base do desenvolvimento pessoal posterior, assegura maior resultado na educação escolar, traduzido em melhor aprendizagem no ensino fundamental e médio, aumenta ganhos financeiros futuros e reduz gastos posteriores em programas sociais. (TORRES, 2021, p. 80)

Acrescenta-se que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, essa é tida como

[...] a primeira etapa da educação básica oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade [...]. (BRASIL, 2010, p. 12).

Assim, se torna fundamental enfatizar a definição de criança exibida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Desse modo, podemos concluir que a concepção de educação infantil visa um atendimento em referência ao desenvolvimento integral da criança mediante ao reconhecimento como um sujeito histórico que não virá a ser, porém que já é. Além do mais, prenuncia um acolhimento que torna o cuidar e o educar indissociáveis e, assim, a constatação da educação infantil como lugar para ocorrer esse processo educativo diferente do ambiente doméstico. (TORRES, 2021).

Ao considerar a nona ação finalística do PNPI, a “Enfrentando as violências contra as crianças”, essa é evidenciada enquanto premissa da violência não ser entendida e nem afastada da sociedade que a produz; já que se torna alimentada por “fatos políticos, econômicos, sociais e culturais trazidos nas relações cotidianas.” (REDE, 2020, p. 129). Ademais, a criança é tida como participante de um dos segmentos hierárquicos mais vulneráveis devido sua dependência dos sujeitos - família, Estado e sociedade - nos quais devem assegurar-lhes seus direitos e sua fragilidade. Nessa parte do escrito do PNPI, é apresentada, ironicamente, o reconhecimento da legislação brasileira como uma das mais avançadas acerca da proteção dos direitos das crianças e, por outro lado; o conceito de violência e as suas variadas maneiras, bem como dados alarmantes sobre os casos de violências contra as crianças, precipuamente, nas famílias. (REDE, 2020).

Embora grande parte dos casos de violência contra criança não resultem em óbitos, ela tem “impacto negativo significativo sobre vários direitos infantis, incluindo seus direitos ao desenvolvimento [...]” (REDE, 2020, p. 156). Dessa forma, na tentativa de amenizar a violência contra a primeira infância, o PNPI apresenta recomendações para o enfrentamento dessa, pautadas em cinco princípios e diretrizes com o objetivo de proteger as crianças de todas as formas de violência. (REDE, 2020).

Com base nisso, uma dessas orientações que o Plano apresenta é a formação dos profissionais para a primeira infância, acima de tudo, os da área da educação infantil. Nessa perspectiva, ampara que esses profissionais possam trabalhar diretamente ou indiretamente na

contemplanção do feito; visto que pondera a significância de uma formação acadêmica com currículos que adentre tanto o direito das crianças quanto aspectos do desenvolvimento infantil com o foco de garantir o cuidado com as especificidades dessa faixa etária. Por isso, podem ser uma importante fonte de conhecimento e aprendizagem formativa, como também possibilita que todas as ações voltadas para esse público infantil tenham um enfoque integral da infância. Logo, que possam utilizar abordagens transdisciplinares atentas tanto para a complexidade das ações de cuidado quanto para a educação na primeira infância, principalmente, formações orientadas para o tema da violência nesse período.

Paralelo a isso, é essencial a constância dessa formação, isto é, não apenas ser inicial, mas continuada para que se tenha o envolvimento desses profissionais e que possam questionar as necessárias especificidades presentes nessa faixa etária. Assim, no respectivo à formação dos professores da educação infantil, a revisão dos currículos dos cursos de composição, com iniciativas do Conselho Nacional de Educação com a finalidade de incluir disciplinas que envolvam a primeira infância, como “desenvolvimento infantil, diversidade cultural na infância, a cidade e a criança, criança e sociedade, infância e mídia, direitos das crianças, produção cultural, entre outras” (REDE, 2020, p. 228) de modo a sensibilizar, informar e preparar. Como também, “oferecer consultorias às redes municipais de educação infantil nas diversas áreas do conhecimento e da prática social de atenção à primeira infância.” (REDE, 2020, p. 228).

Dessa maneira, conforme Torres (2021, p. 69):

Há, concomitantemente, o registro do objetivo de garantir que os cursos de formação de professores de Educação Infantil disseminem a compreensão de que as instituições de Educação Infantil são espaços coletivos de educar e cuidar dos pequenos. Ainda no que se refere à formação, há uma recomendação a respeito da criação de cursos de pós-graduação com o tema “desenvolvimento infantil”.

Diante disso, é considerável apontar a aprovação do Marco Legal da Primeira Infância, também conhecido como a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Essa legislação provém do PNPI. Por certo, estabelece diretrizes e princípios para a realização de ações para garantir o atendimento das necessidades específicas da primeira infância, como indica o nome da lei, levando em consideração a “relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento infantil e humano” (BRASIL, 2016, n.p). Conforme mencionado anteriormente, a lei caracteriza a Primeira Infância e assegura, de acordo com o seu artigo 3º, a “prioridade absoluta os direitos da criança [...]” (BRASIL, 2016, n.p) com destaque para o dever do Estado de

estabelecer planos, políticas, programas e serviços para atender as especificidades dessa faixa etária.

Por conseguinte, a referida Lei nº 13.257/2016 pressupõe a preparação e a implementação de políticas públicas que buscam atender às crianças em sua integralidade, em que demanda vários setores - culturais, políticos e sociais - atuações. Essas que se debruçam acerca dos aspectos biológicos, emocionais e físicos dessas pequenas crianças mediante à intersectorialidade. No que se refere ao atendimento integral da criança, bem como a formulação e a implementação dessas políticas para a Primeira Infância, a Lei determina que

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. (BRASIL, 2016, n.p).

Acrescentando-se que a primeira infância deve ser atendida a partir de políticas articuladas com instituições de formação profissional para a adequação de cursos e, assim, garantir a atuação profissional em programas destinados a esse segmento populacional. Desse modo, os profissionais devem ter acesso garantido e prioritário à qualificação para contemplar “a especificidade da primeira infância, a estratégia de intersectorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança.” (BRASIL, 2016, n.p).

Face o exposto, é válido pontuar o artigo 16 deste Marco Legal da Primeira Infância, o qual aborda a expansão da educação infantil que deve ser realizada por meio de assegurar a qualidade de infraestrutura e oferta; além de respeitar padrões estabelecidos e currículos e materiais pedagógicos adequados às propostas pedagógicas e profissionais qualificados e habilitados. Paralelamente, em seu parágrafo único, versa sobre a ampliação do atendimento às crianças de 0 a 3 de idade mediante o cumprimento da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação; em que deve atender “aos critérios definidos no território nacional pelo competente sistema de ensino, em articulação com as demais políticas sociais.” (BRASIL, 2016, n.p).

Em vista disso, é necessário destacar o Marco Legal da Primeira Infância em âmbito municipal, nesse caso, na cidade do Recife. No ano de 2018, durante a gestão do então prefeito Geraldo Júlio, filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), é sancionada a Lei nº 18.491, de 25 de maio de 2018, também conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância do Recife.

A referida lei está estruturada em 04 capítulos, em que possuem elementos para a execução e operacionalização das políticas públicas desenvolvidas pelo município para a primeira infância, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças nos seus primeiros anos de vida. Assim, a Lei nº 18.491/2018 estabelece:

[...] princípios, diretrizes, instrumentos e competências para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento integral infantil e no desenvolvimento do ser humano. (RECIFE, 2018, n.p).

Além disso, em seu artigo 3º, destaca as diretrizes para a formulação e a implementação das políticas públicas. Entretanto, enfatizo, sobretudo, os incisos VII, VIII, XI e XIII, os quais considera

VII - priorização das políticas públicas voltadas à primeira infância por meio da saúde, da alimentação e nutrição, da educação infantil, da convivência familiar e comunitária, da assistência social, da cultura, do brincar, do lazer e do meio ambiente.
 VIII - proteção contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
 XI - articulação com as instituições de formação profissional, visando à adequação dos cursos às características e necessidades das crianças na primeira infância.
 XIII - formação e atualização de profissionais para possibilitar qualidade nos serviços oferecidos às crianças na fase da primeira infância. (RECIFE, 2018, n. p).

Torna-se evidente que esses incisos abordam as temáticas da educação infantil, prevenção contra qualquer forma de violência contra as crianças e, assim, a formação profissional continuada com o foco da atuação com as crianças nessa faixa etária. Logo, entendemos a eficácia desse conjunto de ações para trabalhar com as crianças. A partir disso, é válido ressaltar que esses incisos estão presentes nos documentos oficiais da Lei da Primeira Infância do Recife - Lei nº 18.769/2020 - que institui o Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife; além da Lei Nacional da Primeira Infância, essa que é a base fundamental para a formulação das demais.

No tocante à formação dos profissionais, essa também se encontra no Plano Nacional de Educação, em que faz um recorte para os profissionais da Educação que devem possuir preparo e curso superior para se adequar ao atendimento com as crianças. (BRASIL, 2014). Por efeito, a Lei nº 18.769/2020 também adverte, em seu texto, a valorização profissional por meio da realização de formação continuada dos profissionais da educação. (RECIFE, 2020a).

Dando continuidade, como já evidenciado anteriormente, tem o Primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife, a Lei nº 18.769, de 23 de dezembro de 2020. Esse outro

marco importante para a primeira infância, começou a ser elaborado no ano de 2018, considerando o Marco Legal da Primeira Infância do Recife, mas apenas, em 2020, foi deliberado com a vigência de uma década, isto é, até 2030. Considerado o primeiro na história da cidade do Recife e, conseqüentemente, tornar a capital como a quarta do País em ter um instrumento com força legal, esse Plano destaca-se como:

Instrumento multissetorial que consolida as Políticas Públicas no âmbito municipal voltadas a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos completos ou até 72 (setenta e dois) meses de vida, com vistas a garantir o seu desenvolvimento integral e assegurar uma Primeira Infância plena, estimulante e saudável, mediante a definição de metas e estratégias, em cumprimento ao disposto no art. 3º da Lei Federal nº 13.257, de 8 de março de 2016, e às diretrizes da Lei Municipal nº 18.491, de 25 de maio de 2018 (Marco Legal da Primeira Infância do Recife). (RECIFE, 2020b, n.p)

O documento foi formulado mediante o Conselho Municipal de Defesa e Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA), além de contar com a presença da Secretaria Executiva para a Primeira Infância e, conforme o documento indica; a participação de membros dos eixos que constituem o Sistema de Garantia de Direitos, essas que receberam auxílio dos profissionais da educação infantil. (RECIFE, 2020b). Levando em consideração, o plano adverte

O desafio de garantir direitos para todos na Primeira Infância, período que vai dos 0 aos 6 anos de idade, é de toda sociedade e intersetorial. Primeiro, porque envolve o olhar de praticamente todos os serviços públicos: educação, saúde, assistência social, habitação e segurança social, por exemplo. Segundo, também pode ser compreendido como prioridade por organizações dos outros setores da economia, ou seja, por empresas privadas, igrejas, entidades de classe e fundações. Terceiro, não distingue classe social; o bem comum só é atingido e reforçado se ricos e pobres tiverem a mesma oportunidade (RECIFE, 2020b, p. 15).

Perante o exposto, o documento está estruturado a partir de um diagnóstico sobre a visão territorial da vulnerabilidade da população recifense, indicadores da saúde, da educação infantil, da assistência social e do saneamento básico. Além disso, o Plano foi organizado em 5 (cinco) eixos estratégicos, a conhecer: (1) Direito à Educação e Cultura; (2) Direito à Saúde; (3) Direito à Assistência Social e Direitos Humanos; (4) Direito ao Espaço Urbano e o eixo (5) Governança e Intersetorialidade. Além dos eixos, o Plano apresenta conceitos, princípios e diretrizes que os fundamentam, bem como um quadro operacional dos seus eixos estratégicos, com o estabelecimento de ações, definição de prazos e responsáveis (RECIFE, 2020b).

Nesse sentido, no eixo da educação o Plano assume a educação infantil como uma política fundamental para o “reconhecimento da criança como um sujeito crítico e criativo que

constrói sua identidade pessoal e coletiva, sua autonomia e atribui sentidos sobre o mundo, produzindo cultura.” (RECIFE, 2020b, p. 93). As principais ações do eixo da educação tratam de ampliar as vagas na educação infantil com a garantia do direito à permanência e qualificação da rede municipal de ensino, de aumentar a relação com a comunidade escolar, de valorizar os profissionais de educação, de promover e fortalecer políticas educacionais, bem como promover a atenção e o fortalecimento à cultura por meio de atividades com diferentes linguagens das artes. (RECIFE, 2020b).

Diante disto, percebe-se que o eixo da educação tem como foco os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança a partir da convivência, do conhecimento, da exploração, da expressão, da participação e da brincadeira; em que “entrelaçam as experiências que possibilitam a vivência da infância pelas crianças em espaços e tempos adequados a singularidade dessa fase” (RECIFE, 2020b, p. 94) mediante as ações do eixo. Essas que apresentam compromissos vinculados à importância dos cuidados na primeira infância com a participação dos profissionais de educação em formações acadêmicas, como também das famílias a partir da proposta de realização de programas com ciclos formativos para as crianças; tendo como propostas alguns temas, a exemplo de combate à violência e ao abuso infantil. (RECIFE, 2020b).

Ao tratar do subtópico 2.1 deste Plano, esse enfatiza a expansão da relação com a comunidade escolar, tendo como responsabilidade a Secretaria Municipal de Educação, as redes privadas e conveniadas, de até 2021, devem estar presentes em todas as pré-escolas e creches, isto é:

2.1 Estabelecer programa, através de lei municipal, nas redes públicas, conveniadas e privadas, que oriente as unidades escolares a envolverem as famílias em um ciclo formativo continuado de Relações Parentais Positivas, incluindo: - O papel da escola junto com a família; - Escuta qualificada; - Estímulo ao fortalecimento das redes de apoio; - A importância dos cuidados na primeira infância; - Cuidados com a higiene; - O combate ao machismo e a masculinidade tóxica; - O combate à violência e ao abuso infantil; - Incentivo à leitura em família, contação de histórias; - A importância da participação da família na vida escolar; - Engajamento e voluntariado; - Trabalhabilidade; - Paternidade responsável; - Divisão justa do trabalho doméstico. (RECIFE, 2020b, p. 98).

No entanto, compreendemos que isso não está efetivo nos dias atuais, como também o Plano não apresenta como estratégia fundamental para a prevenção às situações de violência contra crianças por meio da formação dos profissionais de educação, o tema da autoproteção, para que conseqüentemente, essa temática seja trabalhada em sala de aula. Como já apresentamos no capítulo anterior, a autoproteção é entendida como uma série de ações que

devem ser adotadas no cotidiano. (PIMENTEL; VALENÇA, 2020). Logo, ao considerar o ambiente escolar, especificamente vinculado à educação infantil, a autoproteção é essencial por visar a segurança da criança essencial e se torna um meio de estimular e orientar essa a procurar ajuda quando acontecer algo que ela ache errado.

Dessa maneira, ao apontar a discussão a respeito desse tópico e, conseqüentemente, do presente escrito, podemos considerar que a primeira infância e a educação infantil são interligadas; tendo em consideração que a primeira infância é tida como a fase mais importante do desenvolvimento humano e é na educação infantil, fase inicial da educação básica, que a criança começa a constituir conhecimentos ao longo de seu desenvolvimento. Assim, cabe salientar, novamente, a argumentação de que o desenvolvimento cerebral é o mais intenso nos primeiros anos de vida da criança e; em razão disso, a primeira infância é o momento mais beneficiado para intervenção, por ser maleável e suscetível à influência externa e por marcar as experiências dessas crianças ao longo dos ciclos de vida. (PENN, 2002).

Além disso, todos os documentos legais citados destacam a valorização dos profissionais da educação infantil e, por isso, enfatizo o subtópico 3.1 do Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife (RECIFE, 2020b, p. 99):

3.1 Inserir nas políticas de formação continuada, priorizando a formação acadêmica e a garantia do desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à primeira infância para os docentes, auxiliares de desenvolvimento infantil e demais profissionais da educação das unidades escolares de educação infantil das redes municipais, conveniadas e privadas, incluindo os profissionais terceirizados. A formação deve incluir os temas: - A importância do brincar, do faz de conta; - Desenvolvimento de funções executivas; - Pesquisas científicas recentes sobre neurodesenvolvimento; - Educação inclusiva; - Prevenção contra violências e abusos sexuais contra as crianças.

Como podemos observar, em todos os documentos se tem a estratégia de formação profissional em relação às estratégias de prevenção contra as formas de violência contra as crianças, principalmente a sexual. No entanto, é perceptível que isso ainda não ocorre totalmente até os dias atuais, ou seja, de maneira contínua, em especial, no âmbito municipal. É notório que toda essa estratégia, até este momento, boa parte está apenas no papel e, isso, se torna inviável ao relacionar com a importância da primeira infância e a atuação na educação infantil.

Desse modo, no presente trabalho, se tem o destaque de apresentar a eficácia dessas ações nessa faixa etária com base na atuação profissional do Serviço Social nessa modalidade de ensino porque entendemos que o investimento na primeira infância faz a diferença. Por fim, no próximo subtópico, iremos compreender o trabalho da/o assistente social na educação

infantil, maiormente, relacionado com a temática do enfrentamento às violências contra crianças.

3.2 O profissional de Serviço Social na Educação Infantil

Para aprofundar o trabalho da/do assistente social inserido no âmbito da política de educação, mais precisamente no da educação infantil, faz-se necessário discorrer, antes de tudo, a concepção que embasa essa política no Brasil. Com base nisso, é essencial historicizar acerca do Serviço Social na Educação para discorrer brevemente e compreender em relação à intervenção profissional nesse espaço sócio-ocupacional.

Conforme Demo (1996 apud Sarturi, 2015), a educação não corresponde apenas uma ação de preparar o/a estudante a realizar uma atividade, mas trata-se da defesa da ideia de que o/a aluno/a vai construir a sua autonomia mediante o aprendizado, pois

Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade.” (DEMO, 1996, p. 16 apud SARTURI, 2015, p. 17).

Segundo as normativas, a educação é direito social e dever do Estado e da família para a promoção e incentivo ao desenvolvimento do indivíduo, do seu preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988). De acordo com a LDB/1996, em seu artigo 1º, tipifica que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, n.p).

Essa que também se constitui enquanto uma política social, uma vez que “[...] pode ser concebida também como expressão da própria questão social na medida em que representa o resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social.” (ALMEIDA, 2005, p. 10). Trata-se de um complexo constitutivo social presente nas diversas maneiras de sociabilidade enquanto parte do próprio processo social de reprodução da humanidade. Se apresenta também como suscetível às especificidades postas e aos rebatimentos impostos pelo contexto econômico, político e social, em que está inserida. (MÉSZÁROS, 2008).

Nessa perspectiva, ao reconhecer a inserção dessa política na sociabilidade capitalista, em sua expressão institucionalizada, se configura em um direito social, em que está inscrita no

solo da emancipação política; a efetivação e o reconhecimento se encontram marcados pela contradição existente entre capital e trabalho, além da conseqüente disputa entre classes e interesses contraditórios. (NASCIMENTO, 2020). De maneira ampliada, a educação tem a capacidade de apropriar todo o arcabouço teórico ao longo da história para proporcionar o desenvolvimento da capacidade criativa e crítica do ser humano; dado que, em seu cerne, possui a potencialidade de contribuição para a construção de vivências emancipatórias. (MÉSZÁROS, 2008).

Diante disso, procura-se reconhecer essa política enquanto um dos espaços profissionais da/o assistente social. Sendo assim, uma atuação profissional comprometida com o fortalecimento do projeto da profissão de Serviço Social, se referenciando a partir de uma concepção de educação de caráter crítico e emancipatória. Além disso, com a capacidade de possibilitar aos indivíduos o progresso de suas potencialidades enquanto sujeitos; uma vez que a concepção apresentada tem o respeito à diversidade humana, o valor ético central e a emancipação dessa humanidade como horizonte a ser construído. (MEDEIROS, 2013).

Esses aspectos são delineados com as entidades representativas da categoria profissional, isto é, o conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS). Portanto, podemos considerar que

A educação tem suas expressões, funcionalidades e direcionamentos mediados pelas relações sociais e de produção do tecido histórico na qual encontra-se inserida, acabando por sofrer rebatimentos que escamoteia seu potencial criativo e emancipatório, a depender dos interesses da sociabilidade na qual é desenvolvida, podendo, inclusive, ser funcional ao modelo de sociedade estabelecido, tendo em vista sua capacidade de promover a internalização de valores, concepções e visões de mundo, bem como contribuir para o processo de oferta/preparação da força de trabalho necessária. (FRIGOTTO, 2010 apud NASCIMENTO, 2020, p. 31).

É importante considerar o entendimento no que se refere à educação, em que ela, como já enfatizado, assim como os demais direitos sociais, deve ser vinculada às condições reais de produção de nossa sociedade. Isto posto, compreende-se que a educação esteja atrelada com os processos de lutas sociais em busca de direitos sociais, como saúde e trabalho, além da falta ou da precariedade na vida de grande parte da população brasileira (SANTOS, L., 2019), já que

A educação, na perspectiva capitalista, é uma das formas de se assegurar a sociabilidade necessária à reprodução do próprio capital. Uma educação que conforma sentidos, valores e comportamentos em uma dimensão também desumanizadora. Pensar a educação nos marcos da sociedade capitalista requer pensar seu sentido hegemônico e as possibilidades de resistência e de constituição de outras formas de sociabilidade. (ALMEIDA; RODRIGUES, 2013, p. 95).

Portanto, em seu significado mais amplo, a educação tem os processos socio-institucionais, as relações comunitárias, familiares e sociais envolvidas e com a capacidade de instituir uma nova forma de educação. Isto é, “uma educação que seja articuladora das diferentes dimensões da vida social e constitutiva de novas formas de sociabilidade, uma educação cidadã, em que a efetivação e reconhecimento de direitos humanos são fundamentais [...]” (SANTOS, L., 2019, p. 29). Dessa maneira, não pode ser apontada apenas como uma política pública, mas sim como um dos complexos processos integrantes da vida social.

Ao considerar o aparecimento dos profissionais de Serviço Social no campo educacional, esse se dá desde a década de 1930 por meio da “dimensão educativa de seu trabalho e o campo de formação profissional, com a gênese do Serviço Social que nasce conforme transformações societárias e a partir do desenvolvimento do capitalismo monopolista.” (SANTOS, L. 2019, p. 32). Nesse sentido, é válido pontuar o contexto do surgimento da profissão; que, a princípio, o seu aparecimento acontece pautado pelo cunho assistencialista e, conseqüentemente, pelo conservadorismo da Igreja Católica. A decorrer do processo histórico, passa por transformações com atualizações na metodologia e, assim, se desfaz com o Serviço Social tradicional e passa a buscar matrizes metodológicas como aporte para atuação profissional no sistema capitalista.

Logo, esse pensamento conservador, nos anos 1940, começa a ser tecnificado mediante o contato com o Serviço Social dos Estados Unidos com foco de atender às novas configurações da expansão capitalista. Em síntese, o primeiro alicerce teórico metodológico da atuação profissional busca a matriz do positivismo, em que tanto as relações sociais quanto as vivências se apresentam como imediaticidade, objetividade, ou seja, sem o apontamento de mudanças. Em razão de que,

Este horizonte analítico aborda as relações sociais dos indivíduos no plano de suas vivências imediatas, como fatos, como dados, que se apresentam em sua objetividade e imediaticidade. O método positivista trabalha com as relações aparentes dos fatos, evolui dentro do já contido e busca a regularidade, as abstrações e as relações invariáveis. (YAZBEK, 2009, p. 6).

Contudo, esse referencial teórico começa a ser contestado no início dos anos 1960 por causa da expansão do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, das mudanças culturais, econômicas, políticas e sociais. Diante disso, ocorreu o surgimento do movimento de Renovação do Serviço Social latino americano, esse que impôs a primordialidade de construir

um novo projeto inquieto com as demandas postas pelas classes pauperizadas expressadas por meio das lutas sociais. A partir de então, o Serviço Social passa a adotar a teoria social de Karl Marx e, apesar de ser lentamente, na América Latina, começa a assumir uma perspectiva de contestação crítica na política. No Brasil, em meio ao cenário da ditadura militar, se tem um projeto tecnocrático conservador. (NETTO, 1996).

Face o exposto, é válido ressaltar que esse movimento de Renovação, bem como os processos de Reconceitualização, nos anos 1970, a chamada Intenção de Ruptura no ano de 1980 e a consolidação da incorporação do Marxismo, em 1990, na profissão; são frutos de lutas sociais em favor da democratização da sociedade brasileira e do país, e que apesar do Serviço Social assumir uma teoria crítica na profissão, ainda existe uma pluralidade (SANTOS, L., 2019). Por isso, é diante desse cenário que o Serviço Social passa a ser questionado no sentido de intervenção política, uma vez que

Nesse lapso de tempo, o Serviço Social brasileiro construiu um projeto profissional radicalmente inovador e crítico, com fundamentos históricos e metodológicos hauridos na tradição marxista, apoiado em valores e princípios éticos radicalmente humanistas e nas particularidades da formação histórica do país. Ele adquire materialidade no conjunto das regulamentações profissionais: o Código de Ética do Assistente Social (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e as Diretrizes Curriculares norteadoras da formação acadêmica. (ABESS/CEDEPSS, 1996; MEC-SESU, 2001 apud IAMAMOTO, 2009, p. 4-5).

Assim, a profissão do Serviço Social obtém o reconhecimento da questão social, já abordada anteriormente, enquanto objeto de intervenção profissional, visto que essa se torna indissociável à sociedade capitalista. Ademais, é intercalada por lutas sociais contra as desigualdades sociais, as quais são produzidas pelo sistema atual vigente, isto é, pelo modo de produção capitalista, para assim, compreender as expressões da questão social.

Por efeito, após uma breve análise do percurso histórico da profissão e, conseqüentemente, entender os passos do que se tornou o Serviço Social nos dias atuais, é válido relacionar a presença da profissão no cenário educacional, uma vez que acompanha todos esses passos mencionados anteriormente. De acordo com Witiuk (2016, p. 9),

Quando analisamos a política de educação como espaço de intervenção profissional, é importante lembrar que, ao traçar a trajetória histórica de institucionalização do Serviço Social como profissão, a educação aparece como *locus* de intervenção e de requisição do Estado. A política se configura, em meados da década de 1920, como constitutiva das protoformas de Serviço Social. As relações estabelecidas ao longo da história entre o Serviço Social e os espaços da política de educação no Brasil foram caracterizadas por aproximações, estranhamentos, rupturas e reaproximações.

Nesse âmbito, por mais que, em geral, atualmente, se escuta sobre a prevista “juventude” da profissão de Serviço Social nesse cenário educacional, por certo, não é nova a presença de assistentes sociais na educação tanto no contexto internacional quanto no nacional (AMARO, 2017). Logo, no que se refere ao nível mundial, segundo Martins (2000), no início do século XX, nos Estados Unidos, ocorreram as primeiras intervenções dos profissionais de Serviço Social nas escolas. Nesse contexto, as/os assistentes sociais faziam parte de uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogos e professores, em que tinham como finalidade, o atendimento aos/às estudantes que estavam com problemas de aprendizagem. Além do mais, atendiam casos do âmbito vinculadas aos problemas sociais que espelhavam o espaço escolar. A autora também destaca que, nesse período, na França, a atuação do Serviço Social escolar era direcionada à área da saúde.

No que se refere à atuação profissional nas escolas no Brasil, tem-se registros de que o estado de Pernambuco, em 1928, por meio de um ato governamental, foi criado um chamado corpo de visitadoras, composto por assistentes sociais. Tinham como função visitar as famílias dos alunos, com o objetivo de conhecer os meios em que estes viviam, bem como zelar pela saúde dos escolares e incentivar hábitos sadios para os responsáveis. Diante disso, esse corpo de visitadoras era formado apenas com quem possuía alguma experiência nessa área e apresentava, nessa atividade, como atribuição indispensável de ser nível elementar ao sistema escolar sob responsabilidade do Estado; para assim, se constituir como um agente responsável pela ligação entre lar e escola. (SANTOS, A., 2019, p. 68).

Dando continuidade ao exposto, Amaro (2017) aponta a implementação do Serviço Social em escolas e em atividades relacionadas à agenda da educação, no estado do Rio Grande do Sul, como política pública, no início dos anos 1940 do século passado. Assim, foi instituído enquanto um serviço ligado à assistência ao escolar da antiga Secretaria de Educação e Cultura, por meio do Decreto nº 1.394, de 25 de março de 1946. Essa legislação era articulada a um (AMARO, 1997b apud AMARO, 2017, p. 11)

Programa geral de assistência ao escolar, suas atividades estavam voltadas à identificação de problemas sociais emergentes que repercutiram no aproveitamento do aluno, bem como à promoção de ações que permitissem a “adaptação” dos escolares ao seu meio e o “equilíbrio” social da comunidade escolar.

De acordo com isso, os profissionais de Serviço Social eram solicitados a atuar como interventores de situações escolares tidas como anormalidade social, desvio ou divergentes. Dessa maneira, torna-se perceptível que o espaço escolar era visto como privilegiado de uma

sociabilidade, sobretudo aos “aspectos morais” da família, os quais eram considerados “deficitários”. Desse modo, o papel do Serviço Social nesse campo era para o auxílio e a prevenção para curar ou diminuir as deficiências dos escolares (AMARO, 2017). Portanto, podemos compreender o período “entre as décadas de 1930 e 1950 como de institucionalização e consolidação do Serviço Social no espaço de educação [...]” (WITIUK, 2016, p. 9-10); e que “não se configura como uma demanda nova à categoria profissional, mais que historicamente foi requisitada pelo estado, na ótica do controle social, da disciplina e do ajustamento.” (SANTOS, A., 2019, p. 69).

Em conformidade com Almeida (2007, p. 6), ressaltamos que:

[...] a inserção do Assistente Social na área da educação não se constitui em um fenômeno recente, sua origem remonta aos anos iniciais da profissão em sua atuação marcadamente voltada para o exercício do controle social sobre a família proletária e em relação aos processos de socialização e educação da classe trabalhadora, durante o ciclo de expansão capitalista experimentado no período varguista.

Em virtude disso, destacamos a configuração do modelo adotado pelo Serviço Social no Brasil, inicialmente, na educação, no qual se tratava do mesmo imposto pelos Estados Unidos e possuía a influência da teoria positivista. A partir disso, o modelo tinha como fundamento o método do Serviço Social de Casos Individuais por causa que evidenciava o atendimento individual aos/as alunos/as, pais e professores mediante a aplicação de inquéritos feitos nas casas das crianças. Dessa forma, procurava identificar as causas para as dificuldades de aprendizagem, além de garantir a aproximação entre a escola e o domicílio do/a aluno/a ou entre a escola e a comunidade. (SANTOS, A., 2019).

Partindo desse pressuposto, durante o momento da Ditadura Militar, no Brasil, o Serviço Social, da mesma forma que as demais profissões, foi afetado por um processo de controle extremo na reprodução ideológica com a combinação da coerção e do desenvolvimento com a retórica do bem-estar social. Assim, no espaço escolar, passou a atuar com uma perspectiva modernizadora, tendo como resultado a revisão de atribuições e competências, bem como na inserção em novos espaços educacionais. Nesse momento, a transfiguração dessa modernização conservadora era a “assistência ao educando em promocional com finalidade corretiva e preventiva de desajustes, de modo a reproduzir a ideologia hegemônica da época.” (WITIUK, 2016, p. 10). Em suma, constitui “um Serviço Social de caráter essencialmente clínico, apolítico, funcional-conservador e, portanto, legitimador da ordem vigente.” (AMARO, 2017, p. 12).

Com isso, torna-se perceptível a intervenção associada à preparação social dos indivíduos com o objetivo de torná-los, conforme as suas aptidões, verdadeiros cidadãos úteis e produtivos ao sistema capitalista. Assim, segundo Amaro (2017), entre as funções da/o assistente social, nesse contexto, estavam a análise da situação econômica e social dos/as alunos/as e suas famílias; além da identificação de casos de desajuste social e orientação para professores e pais acerca do tratamento adequado. Ao tratar do final do período da Ditadura Militar, foi evidente um estranhamento entre a orientação educacional e os profissionais de Serviço Social, pois

Se no período anterior o Estado, sob a justificativa da permanência da criança na escola, insere na Constituição o Serviço de Assistência Social, o Estado militar, voltado ao controle de comportamentos pela disciplina e bom encaminhamento da juventude, institui o Serviço de Orientação Educacional, com o papel prioritário de encaminhar os jovens trabalhadores aos cursos profissionalizantes para os quais eram vocacionados. Entre as profissões mencionadas ocorre um conflito por delimitação de competências e atribuições. (WITIUK, 2016, p. 10).

Em virtude da Reconceitualização e, assim, seus desdobramentos críticos na ação e na identificação das/dos assistentes sociais em geral, a partir da década de 1980, se tem, no contexto educacional, o ganho de novos contornos. Diante do cenário, há o descobrimento do funcionamento da escola enquanto um aparelho ideológico para servir à reprodução social por meio da educação bancária, massificadora e tradicional ofertada. A partir desse momento, a construção de práticas das/os profissionais de Serviço Social vinculadas não só a retroalimentação da política de educação, mas da problematização dessa; devido à ênfase aos aspectos culturais, econômicos e sociopolíticos, bem como das contradições entre a realidade social e a escola. (AMARO, 2017).

Nessa perspectiva, ocorre a construção de uma concepção de trabalho comprometida com “um projeto societário diferente daquele hegemônico” (WITIUK, 2016, p. 10) e o Serviço Social, no espaço escolar, passa a confrontar as especificidades da delimitação desse. Portanto, se tem o desenvolvimento de uma luta de projetos políticos com a percepção de demarcar um desses espaços de atuação com base no trabalho de uma equipe multidisciplinar. Além disso, tem o destaque para a articulação política da categoria profissional em espaços organizativos, sobretudo, na educação para se dar a conquista de uma expressiva produção teórica-legal. (WITIUK, 2016).

Com esse ponto de vista, as ações das/os assistentes sociais são renovadas e se tem uma nova composição no repertório atuante desses profissionais. Sob tal caso, o debate, o diálogo e a participação familiar na escola, tendo em vista, os ideais democráticos assumidos pela

reconceituação do Serviço Social, se tornam indispensáveis ao trabalho social. Nesse sentido, entre as atividades feitas estavam (AMARO, 2017, p. 13):

O desenvolvimento de ações voltadas para à gestão democrática da escola e a ampla capacitação sociopolítica da comunidade escolar; a mobilização da participação da família no processo de aprendizagem do aluno e na gestão da escola. O diagnóstico, o planejamento e a intervenção profissional revigoraram-se ao incluir em sua pauta o enfrentamento da fome, da miséria, do conformismo político e da violência contra a criança que, na escola, determinam as situações de fracasso, evasão e repetência.

Sendo assim, posterior a aprovação da Constituição Federal de 1988, em que especificamente em seu Artigo 205, apresenta o reconhecimento da educação enquanto direito social e dever do Estado (BRASIL, 1988). Desse modo, uma conquista da classe trabalhadora, embora com a tarefa de qualificar mão de obra para a inserção produtiva desses indivíduos no mercado de trabalho.

A partir dos anos 1990, é importante pontuar a crise na educação, em um cenário marcado pela difusão e flexibilização do neoliberalismo. Logo, o avanço da filantropia e do setor privado, a redução do papel do Estado e a redução ou não da priorização de investimentos públicos desencadearam o desprestígio dos educadores. Nesse caso, muitos profissionais do Serviço Social, que não tinham apenas o cenário educacional como atuação, migraram para outras áreas de inserção (WITIUK, 2016).

No entanto, aos que restaram nesta área, ocorre uma nova configuração na atuação, ao assumir definitivamente as atribuições de “equipe de saúde escolar”. Sob essa perspectiva, alguns setores relacionados à pasta de saúde estatal, mesmo que fisicamente no espaço escolar, passam a ampliar sua atenção às expressões da questão social emergente nas escolas. Dessa maneira, situações antes atendidas unicamente por médicos, psicólogos e nutricionistas passam a contar também com a abordagem das/os assistentes sociais. Trata-se de casos de alunos/as vítimas de discriminação - étnica ou de gênero - alunos com deficiências, dentre outros. (AMARO, 2017).

Além disso, apesar desse cenário, na segunda metade da década de 1990, com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada e conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, se tem uma crescente inserção de assistentes sociais, principalmente nas escolas públicas municipais. Isso também ocorreu em paralelo com o processo de amadurecimento e concretização do projeto ético-político da profissão. A LDB representou significativos impulsos no âmbito educacional do país e, ao considerar sua

anteriormente aprovação, é válido ressaltar que os profissionais de Serviço Social também já atuavam em outras realidades escolares.

De acordo com essa questão, mediante à validação da LDB, se tem o destaque da migração dos profissionais de Serviço Social para a política de educação infantil, com a transformação das creches em escolas de educação infantil (SANTOS, A., 2019). Assim, uma relação maior no que diz respeito à política de educação e o Serviço Social, tendo em conta que, a partir desse momento, ocorre a inserção de um debate maduro e profundo, uma vez que

Os novos significados que o campo educacional passou a ter para os assistentes sociais, contudo, podem ser examinados a partir de dois eixos, a posição estratégica que a educação passou a ocupar no contexto de adaptação do Brasil à dinâmica da globalização e o movimento interno da categoria, de redefinição da amplitude do campo educacional para a compreensão dos seus espaços e estratégias de atuação profissionais. (ALMEIDA, 2000, p. 20).

Dessa forma, a LDB se caracterizou como um marco para o início de mudanças nesse campo de atuação, tendo em consideração as transformações no cenário com o objetivo de atender à lógica expansionista de oportunidades e ofertas na área educacional. Isso “envolve as alterações nas formas de empregabilidade e na relação da esfera público-privada que fazem relação direta com o âmbito educacional e que estão sob o controle do Estado.” (SANTOS, L., 2019, p. 35). Nessa circunstância, a/o assistente social passa a fazer um movimento de redefinição das possibilidades de sua intervenção, porquanto, o interesse não é apenas a um novo campo de trabalho; mas retrata um conjunto de mudanças significativas para uma das áreas de atuação da profissão. Diante do exposto, Almeida (2000, p. 22) afirma que:

Um exemplo bastante ilustrativo é o que vem ocorrendo com as creches públicas. Tradicionalmente vinculadas à política de assistência e às secretarias de governo de assistência, promoção ou desenvolvimento social em quase todos os municípios do Brasil, hoje vêm passando por um processo de reconhecimento também pelas secretarias de educação, algumas sendo levadas a uma transferência de responsabilidade e outras a uma dupla vinculação. Este fenômeno é tanto determinado pelas novas requisições impostas pela LDB, como pela concorrência por recursos no âmbito da assistência social, em virtude da redução de gastos públicos.

Nesse contexto, é válido pontuar o desenvolvimento de ações e programas para o campo educacional e, assim, o surgimento de novas demandas que abrem espaço para o trabalho da/o assistente social na educação. Discussões que não eram presentes nos espaços educacionais e nas escolas, são evidenciadas e, conseqüentemente, necessitam de profissionais capazes de lidar com esses aspectos sobre infância, violência, família, cidadania, dentre outros; ou seja,

discussões de temas que constituem a vivência profissional da/o assistente social atuante em diversos projetos institucionais.

Nos anos 2000, começa a ter um fortalecimento no que concerne ao espaço ocupacional da educação, tendo em vista a reconstrução do sentido prático e teórico das políticas sociais, enquanto *locus* privilegiados da atuação profissional. O debate na categoria profissional do Serviço Social se deu na perspectiva de pensar a inserção da profissão no campo da educação; não apenas como uma mera disputa e especulação por um espaço da divisão social e técnica do trabalho da/o assistente social, porém como uma concretização do compromisso político-profissional acerca das estratégias de luta pela construção histórica da cidadania.

Além do mais, pela ampliação e defesa dos direitos sociais no processo de democratização das relações, tendo como fundamento o projeto ético-político da categoria articulado ao projeto societário. Nesse caso, voltado para a construção de uma nova sociedade vinculada com categorias profissionais e movimentos sociais que compartilham das mesmas lutas coletivas e princípios conduzidos pelo conjunto CFESS/CRESS. É nesse contexto que há o crescimento do número de trabalhos inscritos nos Congressos Brasileiros de Serviço Social (CBSS) com a temática da atuação profissional na educação (WITIUK, 2016).

Face ao exposto, os CBSS que ocorreram em 2001, no Rio de Janeiro, 2004, no Ceará, 2007, no Paraná e em 2010, no Distrito Federal, se destacaram pela apresentação significativa de trabalhos sobre o tema; assim como, a formação de um grupo de trabalho da educação em todas as instâncias do conjunto CFESS/CRESS. Essa composição retratou o compromisso ético-político da profissão e proporcionou, em junho de 2012, no estado de Maceió, a realização do I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação. No ano de 2013, o CFESS publicou a brochura intitulada “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação”, que como o próprio nome indica, contribui para intervenção profissional nesse campo com base no projeto ético-político da profissão. Assim, evidenciamos com Amaro (2017, p. 9) que:

Expressivamente, desde o ano de 2006 o tema Serviço Social na educação consta da agenda do Conjunto Cfess/Cress e tem movimentado fóruns de debates, seminários, pesquisas e publicações de artigos científicos em todo o país. Esse movimento tem repercutido positivamente na produção científica do Serviço Social na educação, dinamizando a abertura de grupos de pesquisa sobre a inserção do Serviço Social na educação e a publicação de artigos e relatos de experiências sobre o tema nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais. Todas essas ações e esforços têm sido centrais na afirmação, normatização e institucionalização do Serviço Social nas redes de ensino básico no país.

Dessa maneira, percebe-se que a luta pró-Serviço Social no campo educacional, começa a ser intensificada no início da década de 2000 mediante à mobilização do conjunto CFESS/CRESS e, conseqüentemente, as representações estaduais. A partir desse momento, alguns projetos de lei começam a ser eclodidos e, assim, alguns aprovados. Diante disso, é válido pontuar um importante marco na história do Serviço Social contemporâneo: o Projeto de Lei nº 3.688/2000, conhecida como a PL Educação, agora a Lei Ordinária nº 13.395/2019.

A PL Educação do deputado federal José Carlos Elias do PTB/ES, revelou, mediante a sua trajetória pela Câmara, “a forma como os legisladores têm percebido a educação brasileira.” (WITIUK, 2016, p. 13). Isso porque os caminhos até a consolidação desse projeto de Lei foram tidos como turbulentos, em função de sua tramitação, embora mantenha o cerne do texto original, apenas com alterações substanciais, passou por muitos substitutivos e emendas ao longo do processo legislativo de embate, ou seja, com concordâncias e discordâncias.

Ao considerar a aproximação entre os profissionais de Serviço Social e da Psicologia, essa é antiga e datada na década de 1930, além de estar presente nas diretrizes curriculares e na primeira regulamentação da profissão de Serviço Social. Essa trajetória histórica de conformidade entre as áreas supracitadas, aos poucos, garantiu o fortalecimento da direção para a proposta da PL nº 3.688/2000. Contudo, a primeira versão desta Lei, previa apenas a inserção da/o assistente social no quadro de profissionais da educação (SILVA, 2021).

Publicado em outubro de 2000, a PL Educação coleciona uma série de idas e vindas no seu processo de tramitação, porém apresentou diversos pareceres favoráveis dos relatores responsáveis pela comissão para a sua aprovação. Sob essa perspectiva, o contexto de tramitação é marcado pela tentativa de desgaste por parte das forças contrárias e após árduas duas décadas de tramitação, a Lei nº 13.935/2019 é instituída.

A seguir, o Quadro 1 busca sintetizar os principais acontecimentos da tramitação da Lei.

Quadro 1 - Resumo do processo da tramitação do PL 3.688/2000 na Câmara Federal dos Deputados, 2000-2019.

ANO	ASSUNTO
2000	Apresentação da própria Lei de autoria do deputado José Carlos Elias
2001	Parecer Favorável – CEC – da relatora Deputada Miriam Reid
2004	Apensado PL 837/2003, no qual dispunha sobre a inserção dos serviços de Serviços Sociais e Psicologia
2005	Substitutivo e alteração substancial no texto da Lei com base na declaração da deputada Celcita Pinheiro, em que apontou um choque de conceito da LBD/1996 de não caber a/a assistente social e a/o psicólogo/a enquadramento no quadro profissional nas escolas por não fazerem parte da área da educação e de que apenas os profissionais do campo educacional e as famílias são responsáveis pelo acompanhamento integral das/dos estudantes

2007	Envio para aprovação do Senado Federal
2010	Retorno do Senado Federal, na forma do Substitutivo 3.688-D
2011-2016	Fortalecimento das discussões sobre o PL 3.688/200
2016-2018	Congelamento da tramitação – especula-se que, principalmente, aos arranjos políticos
2019	A forte pressão para discussão e aprovação do PL 3.688/2000, a aprovação do texto final e encaminhamento ao Executivo, veto presidencial – justificado pela falta de orçamento/fundo orçamentário – mobilização das categorias contra o veto e pela aprovação do PL, promulgação da Lei nº 13.935

Fonte: Elaborado a partir da síntese de Silva (2021).

Portanto, após uma luta das categorias, o então PL 3.688-G/2019 é aprovado, em 11 de dezembro de 2019 e, em seu texto original, destaca que

LEI Nº 13.935, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2019 (...)

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2019, n.p, grifo nosso).

Em suma, a criação dessa Lei, é sem dúvidas, uma vitória para as profissões de Serviço Social, da Psicologia e da Educação, sobretudo ao considerar o cenário de crise frisado pelo autoritarismo e desmontes aos direitos sociais. Assim, é produto de todo o processo de luta até a consolidação; que transpõe o trabalho necessário de equipes multidisciplinares, tendo como base as discussões abrangentes e efetivas sobre as expressões da questão social, além da interdisciplinaridade. Dessa forma, a integração do profissional de Serviço Social ao ambiente escolar constitui um caráter complementar, reparatório e suplementar. Trata-se de “uma atuação interdisciplinar através de equipe multidisciplinar, um conjunto de papéis e funções entre os atores do quadro escolar, mediadas por uma relação ética, responsável e que se somam (nunca se substituem)” (SILVA, 2021, p. 73).

Partindo desse pressuposto, torna-se perceptível que ao longo da sua trajetória, o Serviço Social, tem uma expansão profissional por meio de novos espaços socio-ocupacionais, assim como, a (re)inserção na política de educação. Nesse sentido, ao tratar da Educação, a/o assistente social se encontra inserido nas diversas modalidades desse campo, tais como a Educação Básica, Superior e Profissional Tecnológica. No escrito, iremos destacar a Básica, a qual, segundo o Artigo 21, inciso primeiro, da LDB, nomeia que é composta pela educação

infantil, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, 1996). Acresce que, no artigo seguinte desta Lei, é apresentada a finalidade dessa modalidade de educação no país, sendo “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, n.p).

Diante do exposto, é importante pontuar que a inserção do profissional de Serviço Social, embora na mesma área, ainda possui especificidades, levando em consideração as manifestações das expressões da questão social em cada espaço e, sobretudo, as particularidades e as necessidades da população usuária em cada setor. Nesse caso, também se tem no que se refere às divisões presentes na modalidade de educação básica, como o ensino público e privado, as legislações municipais, estaduais e federais, além de outras singularidades que proporcionam a atuação da/o assistente social um desafio.

Por isso, a importância de conhecer o espaço escolar, principalmente, por meio da leitura e estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, dado que será possível a captação de informações sobre os fundamentos, objetivos e princípios desse espaço. Segundo Gouvêa ([2011?]), uma das funções do profissional de Serviço Social nas escolas, é a atuação em conjunto com o colegiado “no sentido de pensar e propor alternativas diante de problemas e demandas de decisões, típicas dessa instância organizacional.” ([2011?] p. 9). Ademais, cabe a/ao assistente social atentar com as famílias e órgãos de direitos da criança e do adolescente, promover cursos de formação para os profissionais da educação e pais ou responsáveis sobre temas do cotidiano e que atenda ao público da instituição, acompanhar situações evidentes de casos sociais e, assim, encaminhar para o atendimento necessário, dentre outras.

Dessa maneira, é perceptível que a política de educação não é apenas um espaço de trabalho a/ao profissional de Serviço Social, mas torna-se um campo para a democratização dos assuntos escolares e da sociedade. Nessa perspectiva, se procura reconhecer a modalidade da educação infantil para constatar o papel da/o assistente social nesta área, porque tanto o Serviço Social quanto a Educação são áreas homogêneas que possuem particularidades; mas “se complementam na busca por objetivos comuns e projetos políticos-pedagógicos pautados sob a lógica da igualdade, da comunicação entre escola, família, comunidade e sociedade.” (SOUZA, 2005, p. 39).

A partir disso, cabe ressaltar que, na realidade educacional, não ocorre diferente aos outros espaços profissionais do Serviço Social porque são inúmeros limites impostos na atuação da/do assistente social nos processos de trabalho dos diferentes níveis de ensino da Educação, já que

Apesar de estar lotado na Política Pública de Educação, o assistente social [...] deve atender o aluno em sua integralidade, isso significa atender a sua família, a comunidade escolar e as interfaces com as demais políticas públicas, sejam estas de saúde, habitação, assistência social, dentre outras, as quais se tornam essenciais como parte de um processo que possa garantir uma educação de qualidade. (SANTOS, 2013, p. 40).

Sob tal cenário, é importante mencionar que o exercício profissional do Serviço Social nesse contexto configura em sua função enquanto instrumento de emancipação política tendo em vista o caráter de democratização de acesso a esse direito, dado que como reitera Almeida (2000, p. 06)

O trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais não se confunde com o dos educadores. Em que pese a dimensão sócio-educativa de suas ações, sua inserção tem se dado no sentido de fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais e dos processos sócio-institucionais voltados para o reconhecimento e ampliação dos direitos dos sujeitos sociais. Sua inscrição na organização do trabalho coletivo das instituições educacionais não tem sobreposto a nenhum outro profissional, visto que o estreitamento da interface entre a política educacional com outras políticas sociais setoriais tem, historicamente, levado ao reconhecimento da necessidade de uma atuação teórica e tecnicamente diferenciada daquelas desempenhadas pelos professores e profissionais da educação de um modo em geral.

Dessa forma, podemos ressaltar que o aporte do Serviço Social no ambiente educacional retrata a contribuição da profissão para a construção “de processos educativos balizados em ações democratizadoras no ambiente educacional.” (SANTOS, 2019, p. 72). Nesse sentido, ao considerar a efetiva intervenção da/o assistente social no campo da Educação Básica, nos seus diferentes níveis de ensino, essa conforme Faleiros (2010 apud Ribeiro, 2018, p. 15), é habilitada a atuar no enfrentamento das mazelas sociais por meio do acompanhamento social das famílias, do fortalecimento dos vínculos dessas e do desenvolvimento de potencialidades para efetivação desse direito aos estudantes.

Isso porque busca atribuir respostas às expressões da questão social, que como enfatizada no primeiro capítulo deste escrito, é uma categoria do Serviço Social que expressa uma contradição do modo de produção capitalista para explicar as definições das desigualdades na sociedade; por intermédio do alcance que detém a atuação profissional. Desse modo, a atuação na sociabilidade burguesa é no sentido de mitigar os efeitos da questão social para a classe trabalhadora e o acesso a políticas públicas é elemento catalisador desse processo, bem como de mediar o acesso da classe trabalhadora a direitos. Logo, na política educacional, a prática do Serviço Social está “embasada na Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662/1993 e o nosso Código de Ética de 1993” (BRITO et al., 2021, p. 110), como também

As atividades com os educandos são constantes e tem uma demanda espontânea e/ou direcionada, dentre elas estão: atendimento aos estudantes – identificação de problemas de saúde, de violências sofridas, violação de direitos – acompanhamento do acesso e permanência dos/as estudantes no espaço escolar, monitoramento da frequência como forma de combate a infrequência e evasão, a mediação de conflitos institucionais – nas relações entre os educandos e educadores, família e escola – e encaminhamentos intersetorial – este quando se faz necessário encaminhar para outras instituições que atuam com as variadas políticas públicas [...]. (BRASILEIRO et al., 2021, p. 147).

Em suma, o Serviço Social na política de educação, além de entender a vivência econômica, cultural e social do/a aluno, possui um papel inegável nessa - articulada principalmente com o exercício profissional – uma vez que apresenta um compromisso “preponderante na formação do cidadão e que só se constrói consciente e criticamente. Para tanto, é fundamental que a escola reconheça a realidade social de seu aluno e encurte a distância que a separa, inclusive do universo familiar.” (AMARO, 1997 apud RIBEIRO, 2018, p. 16).

Assim, compreendemos que em sua atuação profissional, a/o assistente social desempenha um compromisso obviamente relacionado ao “modo de viver e de pensar da comunidade escolar, a partir das situações vivenciadas em seu cotidiano, justamente por seu caráter político-educativo.” (SANTOS, 2019, p. 72). Conclui-se diretamente que trabalha com a garantia dos direitos sociais, como o do acesso e o da permanência da/o estudante e, conseqüentemente, contribui para a emancipação dos sujeitos e da transformação social. À vista disso, ao tratar acerca dos processos de trabalho do profissional do Serviço Social na educação, analisamos o suporte teórico de Iamamoto (2004, p. 61) porque

Qualquer processo de trabalho implica em matéria-prima ou objeto sobre qual incide a ação do sujeito, ou seja, o próprio trabalho que requer meios ou instrumentos para que se possa ser efetivado. Em outros termos, todo o processo de trabalho implica uma matéria-prima ou objeto sobre qual incide a ação; os meios ou instrumentos de trabalho que potenciam a ação do sujeito sobre o objeto; e a própria atividade, ou seja, o trabalho direcionado a um fim, que resulta em um produto.

Por conseguinte, no que se refere à atuação profissional da/o assistente social, de maneira indissociável, podemos considerar a contribuição desse tanto para a criação quanto para o fortalecimento com a prerrogativa dos meios de gestão escolar democratizadores; ou seja, desencadear os processos de democratização da educação, a qual é caracterizada também como uma regalia do trabalho profissional do Serviço Social. (SANTOS, 2013).

Além do mais, se tem o trabalho “em prol da socialização das informações, no viés de direitos sociais, onde sua ação é balizada por um caráter de promoção ao exercício da

cidadania.” (SANTOS, 2019, p. 73). Desse modo, prevê a sua colaboração no que diz respeito ao efetivo exercício da autonomia e da emancipação das crianças e dos adolescentes, bem como seus familiares e a comunidade escolar.

É importante enfatizar que ao considerar o Serviço Social na Educação, esse evidencia significativos subsídios no cenário atendendo à conjunção da materialidade do seu projeto ético-político, à direção crítica da profissão e o horizonte de uma nova ordem societária (SANTOS, 2019). Isto posto, conforme apresentado por Iamamoto (2004) e pelo documento intitulado “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação” produzido pelo Conselho Federal de Serviço Social - CFESS - (2013); podemos destacar que a atuação profissional da/o assistente social no contexto socio-histórico em que se situa sua intervenção, em especial na educação básica manifesta uma

Apreensão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais numa perspectiva de totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país e as particularidades regionais; compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, no cenário internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificação das demandas presentes na sociedade, visando reformular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado. (CONSELHO, 2013, p. 26).

Diante disso, enquanto espaço de intervenção profissional, contemplamos que é permeado por processos que consideram a relação conflitante entre as classes, a qual se torna existente na implementação do Serviço Social e também na educação básica. Do mesmo modo, sua inserção nesse cenário se dá como forma de enfrentamento às expressões da questão social, já que o ambiente escolar é “um lugar de disputas, tensionamentos, a partir de diferentes visões no que se referem a projetos societários.” (SANTOS, 2019, p. 31).

Logo, entende-se o papel do Serviço Social contribuindo para a transformação e reprodução de classes relativas ao exercício da cidadania pela comunidade escolar e a emancipação do sujeito. Isso se dá mediante ao compromisso de promover diretrizes e movimentos que resultem no oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de estudantes. Inclusive, os que apresentam altas habilidades e/ou superdotação, deficiências, os que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica que possa interferir direta ou indiretamente nos estudos, por exemplo.

Dessa forma, a demanda imposta pela questão social se situa no reconhecimento dos direitos sociais e na efetivação de ações, estratégias e políticas de cunho social que se tornam

necessárias para o acesso de direitos e condições de vida desse segmento populacional. Pois, “a intervenção junto à questão social e suas diversas manifestações não exigiu apenas a elaboração de ações no âmbito das políticas e programas sociais, mas trouxe consigo também a necessidade de atuação de um/a profissional especificamente para atuar nesse terreno.” (NASCIMENTO, 2020, p. 65).

Sob tal perspectiva, o trabalho do profissional em Serviço Social nesse processo de produção e reprodução das relações sociais exige o reconhecimento das dimensões interventiva, investigativa e educativa da profissão; as quais são fundamentadas no materialismo histórico-dialético com as categorias teóricas da contradição, historicidade, mediação e totalidade. Assim, o significado da profissão não se dá apenas com as respostas “parciais” pelas políticas sociais às expressões da questão social (FÉRRIZ; MARTINS, 2021, p. 28).

Portanto, se tem a justificativa da atuação/criação/institucionalização do Serviço Social enquanto profissão e, com efeito, a política de educação se configura como um dos espaços de atuação em razão, sobretudo, das manifestações da questão social presentes nas instituições de educação, como a limitação para o acesso, o ingresso e a permanência, além de situações de violência, já destacada no capítulo primeiro deste escrito. Pode-se concluir que

O que faz da política de educação e das instituições que a materializam cotidianamente um espaço sócio-ocupacional do/a assistente social que é chamado a essa política social para atuar no reconhecimento, análise e intervenção das expressões da questão social que permeiam o cotidiano dos/as sujeitos que se caracterizam como público-alvo, bem como fortalecer a luta em prol da efetivação do acesso à educação como direito social e espaço democraticamente construído. (NASCIMENTO, 2020, p. 66).

Nesse caso, a educação representa um terreno econômico, político e social no qual se encontra inserida num contexto de intensificação do aprofundamento das desigualdades fundantes e da intensificação da exploração capitalista (ALMEIDA, 2003). Assim,

Não deixaria de trazer consigo novas e intensas expressões da questão social, presentes e vivenciadas pela classe trabalhadora também na educação institucionalizada, o que requisita consigo uma intervenção profissional que está além das possibilidades [...] do professor. (NASCIMENTO, 2020, p. 68).

Em face do exposto, ao levar em consideração o trabalho da/o assistente social no contexto escolar apresenta um papel significativo para uma compreensão mais ampla da escola e, conseqüentemente, da política de Educação. Por certo, estas são analisadas e articuladas com base no contexto social da sua totalidade e, nessa lógica, a atuação profissional do Serviço Social precisa estar instruída numa perspectiva crítica; visando os aspectos culturais,

econômicos, políticos e sociais que possam interferir na realidade dos sujeitos usuários dessa política. (LIMA et al., 2020).

Resumidamente, podemos considerar que as funções privativas da/o assistente social na política de Educação também pode ocorrer em conjunto com uma equipe multiprofissional composta por pedagogas/os e psicólogas/os, por exemplo, para a elaboração e a execução de planos. Além disso, por meio do Serviço Social, há a participação em seminários, projetos escolares, planejamento, conselhos e eventos escolares, como os dias da família e de enfrentamento ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes.

Juntamente, se tem a presença em reuniões com as famílias e com órgãos parceiros da educação, tais como: Conselho Tutelar, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), dentre outros; a realização de visitas domiciliares; a orientação a comunidade escolar quanto aos seus direitos e deveres do cidadão; o desenvolvimento de programas e projetos de prevenção e promoção da qualidade de vida; o atendimento e acompanhamento individual da/o estudante, em grupo e com as respectivas famílias, como também da infrequência escolar nos diários de classe e em sala de aula e seleções de assistência estudantil. (BRITO et al., 2021).

Alicerçado nisso, temos a inserção da/o assistente social na educação em prol do “desenvolvimento do trabalho profissional que vem ao encontro do atendimento às expressões da questão social vivenciadas e refletidas na realidade escolar.” (SANTOS, 2019, p. 83). Ademais, no âmbito educacional, se percebe a direção para a execução de um trabalho profissional no viés preventivo. Esse exercício profissional, em tese, também acontece na educação infantil, essa que é tida como a primeira etapa da educação básica mediante o artigo 29 da LDB de 1996. (BRASIL, 1996, n.p).

Ao ponderar o espaço da educação infantil como campo de atuação do Serviço Social, é essencial que esses profissionais sejam inseridos com fundamentação no entendimento de um espaço, em que diversas expressões da questão social estão presentes, como situações de violência doméstica, sexual, verbal, física, entre outras; desemprego, preconceito, trabalho infantil, falta de recursos físicos e materiais por parte da escola para atender crianças com deficiências, dentre outras expressões.

Logo, no cotidiano profissional, a/o assistente social é desafiada/o a dar respostas qualificadas às diferentes expressões da questão social, inclusive a da violência. Nesse viés, é válido pontuar o Código de Ética do/a Assistente Social enquanto instrumento que oferece respaldo às atitudes e decisões para o exercício profissional atribuídas como um de seus

princípios fundamentais a “II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo” (BRASIL, 2012, p. 23).

Dessa maneira, o princípio mencionado e articulado aos demais indica que as/os assistentes sociais devem se contrapor a qualquer tipo de abuso de autoridade, grupos de extermínios, torturas, violências. (PAIVA; SALES, 2007). Em outras palavras, se posiciona ao que “demonstra a vinculação histórica da profissão com a luta em favor dos direitos humanos.” (NUNES, 2011, p. 53). Portanto, possuímos um dos principais instrumentos normativos da profissão, atento no que se refere à necessidade de ter um posicionamento profissional frente às diferentes manifestações da violência.

Em vista dos apontamentos, até o momento, levantados neste estudo, se compreende que são essenciais para o debate do exercício da profissão em sua pertinência na educação infantil e, conseqüentemente, no atendimento para a prevenção e o enfrentamento das violências contra crianças. Isso posto, as últimas três décadas foram profícuas no que diz respeito às respostas das demandas históricas presentes na sociedade brasileira. Assim, pode-se perceber que uma dessas demandas se relaciona com a educação infantil enquanto direito da criança e dever do Estado a toda criança do nascimento até os seis anos de idade. (REDE, 2020).

Analisando que o objeto deste estudo versa sobre a atuação profissional do Serviço Social na educação infantil, é perceptível que sua prática, comumente, é baseada no exercício no espaço socio-ocupacional educacional, conforme abordado anteriormente neste subtópico. Ainda por cima, no contexto da educação infantil, evidencia que “as funções de guarda, cuidado e proteção continuam sendo importantes, tendo-se em vista o atendimento integral à criança.” (CAMPOS, 2012, p. 54). Desse modo, ao considerar o trabalho da/do assistente social nesse cenário, é válido pontuar que continua sendo significativo ações de caráter preventivo e promocional que excedam o atendimento à criança na pré-escola e/ou na creche; como também que possam atingir suas famílias e o meio social em que vivem, pois

No caso de programas voltados para crianças, por exemplo, é preciso que, além da oferta de atividades de desenvolvimento infantil, seja dado também o apoio social às famílias dessas crianças, de modo a permitir que essas famílias pouco a pouco assumam a responsabilidade de buscarem elas próprias um processo de promoção social, de crescimento e de desenvolvimento. Um processo de autopromoção e de promoção familiar. (BRASIL, 1999 v. 1, p. 10 apud CAMPOS, 2012, p. 54).

Nessa perspectiva, é adequado salientar que as crianças que integram a educação infantil, fazem parte de um dos segmentos explanados pela Política de Assistência Social enquanto destinatários de suas ações. Isso ocorre por meio da garantia do atendimento adequado

e necessário a essa faixa etária mediante às redes de inclusão e proteção; sendo a elas, ofertados serviços assistenciais, educacionais e de saúde com atividades integradas, de caráter promocional e preventivo, sem esquecer o atendimento às famílias. (CAMPOS, 2012).

É importante ressaltar que essa articulação não interfere nas funções do profissional no que se refere à política de educação, mas também se revela como um desafio para assegurar um melhor atendimento qualitativo nos aspectos emocional, físico, intelectual e social. Sob esse viés, a atuação profissional e técnica da/o assistente social, no interior das instituições da educação infantil, está pautada em diretrizes de necessária relevância para assegurar um trabalho de caráter não exclusivamente educativo e nem prioritariamente assistencial, porém socioeducativo. Desse modo, consideramos que algumas atribuições que podem compor a intervenção profissional nesse contexto são:

Apoiar as famílias destinatárias da assistência social que possuam filhos em creches e pré-escolas, através da inclusão em programas oficiais de auxílio de geração de renda, de mecanismos de encaminhamento, de esclarecimento sobre o acesso a programas de enfrentamento à pobreza, garantindo às crianças inclusão e promoção social; Articular e planejar programas e cursos de apoio socioeducativo à famílias [...] Implementar e implantar, no âmbito institucional, a Política de Assistência Social referente à Educação Infantil, de acordo com as diretrizes da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS/93) e Sistema Único da Assistência Social (SUAS/04), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e Política Nacional da Educação/2000; desenvolver pesquisas junto à população que integra o Centro de Educação Infantil (crianças, famílias e recursos humanos), definindo o perfil social de cada um desses segmentos, com dados subsidiadores para a implantação de projetos socioeducativos, interdisciplinares; Identificar, continuamente, necessidades individuais e coletivas, apresentadas pelos segmentos que integram o Centro de Educação Infantil, na perspectiva do atendimento social e da garantia de seus direitos, implantando e administrando benefícios sociais; Realizar seleção socioeconômica de crianças para as vagas disponíveis do Centro de Educação Infantil, a partir de critérios pré-estabelecidos; Intensificar a relação Centro de Educação Infantil/família, objetivando uma ação integrada de parceria na busca de soluções dos problemas que se apresentarem; Fornecer orientação social e fazer encaminhamentos da população usuária do Centro de Educação Infantil aos recursos da comunidade; Prestar atendimento individual, orientação social e encaminhamento às famílias cujas crianças necessitem de atendimento especializado, dando suporte aos professores; Participar, coordenar e assessorar grupos de estudos e discussões de casos com equipes multi e interdisciplinares, associações de pais e conselhos, relacionados à política de atendimento na Educação Infantil e nos assuntos concernentes à política de Assistência Social, nesse âmbito de ação; Organizar, coordenar e ministrar palestras educativas com temas relacionados ao atendimento infantil, de acordo com a realidade apresentada pelas famílias usuárias, e a proposta pedagógica para a Educação Infantil; Realizar perícia, laudos e pareceres técnicos relacionados à matéria específica da Assistência Social, no âmbito da Educação Infantil, quando solicitado; Colaborar e buscar junto com a equipe de trabalho e os usuários, a manutenção e melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo Centro de Educação Infantil. (CAMPOS, 2012, p. 55-57).

Portanto, o exercício profissional de Serviço Social na educação infantil, tem como foco o atendimento integral e de qualidade à criança na perspectiva da garantia do direito social e de

inclusão nas creches e pré-escolas; mas também irá priorizar ações que caracterizem a Política de Assistência Social no seu sentido mais amplo. Ademais, tem como fundamento ordenamentos legais brasileiros - diretrizes, especificidades e princípios - no que se refere à educação infantil que comprovam mudanças de inegável importância, as quais permeiam e determinam - novas - formas de intervenção em conjunto às crianças de zero a seis anos de idade.

Partindo desse pressuposto, podemos abordar no que está relacionado à prevenção às violências contra crianças, em que é reafirmada na Política Nacional de Educação Infantil (2006) como uma das diretrizes, a qual destaca que “A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.” (BRASIL, 2006, p. 17). Afinal, essa diretriz evidencia que as creches e/ou as pré-escolas não precisam “se limitar apenas ao papel de educar, mas também no combate à prevenção das violências para com o público em questão [...]” (SANTANA; SILVA, 2022, p. 48); tendo como foco cumprir o que será indicado também pelo Plano Nacional pela Primeira Infância.

Logo, torna-se pertinente que a educação e o cuidado são ordens indissociáveis e, assim, apresenta a instituição escolar como responsável tanto na denúncia quanto na prevenção de violências. Entretanto, é válido pontuar que a instituição escolar tem sido depositária de demandas sociais, visto que cabe, precipuamente, o papel da prevenção/promoção/erradicação das violências ao Estado. Desse modo, as escolas devem também exercer o seu papel com excelência, mas há a necessidade de se avançar na gestão pública das políticas com investimentos à intersetorialidade, por exemplo. Assim, há a obrigatoriedade na continuidade da formação de profissionais no âmbito da educação infantil, conforme a Lei da Primeira da Infância que

Art. 10. Os profissionais que atuam nos diferentes ambientes de execução das políticas e programas destinados à criança na primeira infância terão acesso garantido e prioritário à qualificação, sob a forma de especialização e atualização, em programas que contemplem, entre outros temas, a especificidade da primeira infância, a estratégia da intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança. (BRASIL, 2016, n.p, grifo nosso).

Acrescentando-se que a Política Nacional de Educação Infantil declara no que concerne aos sistemas de ensino que “devem assegurar a valorização de funcionários não-docentes que atuam nas instituições de educação infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada.” (BRASIL, 2006, p.18). Dessa maneira, todos que trabalham

com as crianças têm o papel de participar ativamente, se responsabilizar e entender a inclusão de ações, como as de prevenção de violências contra crianças.

De acordo com essa tese, uma estratégia, já exposta com antecedência neste escrito, de enfrentamento contra as violências, sobretudo, a sexual, é a educação permanente e continuada para as equipes que atuam no contexto escolar. Em suma, ao verificar a Política Nacional de Educação Infantil, uma de suas estratégias com notoriedade é a da elaboração e da implementação de programas para o fortalecimento das funções diferenciadas das famílias e das instituições quanto à educação e ao cuidado das crianças da primeira infância. (BRASIL, 2006).

Embora manifeste as atribuições diferenciadas, as creches e/ou pré-escolas e as famílias têm o dever de assegurar que a criança seja cuidada e livre de situações de violências, em que se encontra em legislações brasileiras. Além do mais, na Política Nacional de Educação Infantil, merece destaque o âmbito da pesquisa, no qual é salientado para combater e resolver problemas notados nas instituições de educação infantil. Nesse sentido, se tem a relevância de cada uma apresentar e construir o Projeto Político-Pedagógico (PPP), esse que corresponde

Ao plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 13).

O PPP tem uma significância, tendo em vista que permite a sua idealização a partir de

Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (BRASIL, 2006, p.7).

Desse modo, por meio da pesquisa para responder às demandas percebidas nas instituições escolares infantis se tem o fundamento do PPP e, assim, perceber o surgimento de novos temas a serem trabalhados neste âmbito. Diante disso, podemos enfatizar que uma das metas encontradas na PNEI se trata da intersectorialidade da Assistência Social, da Educação e da Saúde devem promover programas de orientação aos pais com filhos da faixa etária da

primeira infância em casos de desagregação familiar extrema, pobreza e violências (BRASIL, 2006).

Por fim, compreende-se a relevância do tema da violência ser discutido e tratado nas instituições de ensino de forma geral, em que é evidenciado em alguns documentos que se relacionam com a educação. Assim, é essencial a formação de profissionais para que estejam aptos a lidar com essa temática e, é nesse contexto que podemos entender a pertinência da atuação do profissional de Serviço Social na política de educação. Além de suas atribuições abordadas neste subtópico, podemos entender quais as suas contribuições para o enfrentamento das violências contra crianças na educação infantil. No próximo capítulo, discutiremos uma experiência de intervenção em uma unidade da educação infantil, a partir de projetos de extensão universitária, vinculados ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco.

4 CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES EXTENSIONISTAS NO CAMPO DO SERVIÇO SOCIAL PARA O ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS

As diversas instituições de ensino são vistas como espaços privilegiados para a construção da cidadania e se tornam um ambiente para educar a todos e todas, sobretudo, na perspectiva de evitar as inúmeras violações de direitos e, conseqüentemente, as formas de violência. Com base nisso, dentre as adversidades mais penosas que o Brasil enfrenta, estão as diversas manifestações de violência cometidas contra crianças e também, adolescentes.

Quanto à análise dessa expressão da questão social, se faz perceptível a revelação das marcas físicas visíveis no corpo da criança, essas que deixam também marcas psicológicas ocultas e profundas. Logo, enfrentar a teia de violências que, constantemente, inicia dentro de casa, bem como em lugares que necessitam abrigar, proteger e socializar os indivíduos “é uma tarefa que somente poderá ser cumprida pela mobilização de uma rede de proteção integral em que a escola se destaca como possuidora de responsabilidade social ampliada.” (SECRETARIA..., 2008, p. 7).

De acordo com Costa (2011), a creche-escola se configura como instituição mais básica e notável de atendimento à criança na faixa etária de 0 a 6 anos de idade e se transforma na segunda convivência mais essencial da sociedade para a criança; pois é o primeiro contato que a criança tem quando deixa a convivência familiar. Assim, é relevante desenvolver a creche-escola enquanto um espaço de referência para considerar e ouvir as falas acerca das violências. Além disso, atender essas demandas e, principalmente, oportunizar o diálogo e o conhecimento no que se refere ao tema entre todos os envolvidos neste ambiente; para quiçá, fomentar a inclusão dessa temática da violência no Projeto Político-Pedagógico (PPP) escolar para ser trabalhado nas diferentes áreas do conhecimento e aliar os saberes científicos à formação cidadã. (MENDES, 2021).

Dessa maneira, neste capítulo, busca apresentar a experiência das ações extensionistas sobre o tema da autoproteção enquanto forma de prevenção à violência contra crianças. Implementadas nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022 pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensões no Campo da Política da Criança e do Adolescente (Gecria), do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com o apoio de editais do Programa de Incentivo e Bolsas de Extensão e Cultura (Pibexc) da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) da UFPE. As referidas ações foram desenvolvidas em parceria com a instituição governamental, o Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas (CMEI Prof. Paulo Rosas) e instituições não governamentais, como Grupo Ruas e Praças e

Adolescer. Em suma, iremos trazer a importância da intervenção da/o assistente social na educação infantil, na prevenção das violências - entre elas, a sexual - contra crianças, essa que é considerada novidade.

4.1 Disseminação da Autoproteção de Crianças por meio das Ações Extensionistas Universitárias do Serviço Social

A princípio, é considerável entender a importância de corroborar a concepção de extensão universitária para adentrar na discussão acerca das ações extensionistas no campo da autoproteção de crianças. A Universidade Pública é tida enquanto um espaço de acumulação, disseminação e produção de conhecimento e se encontra baseada em três eixos correlacionados: ensino, pesquisa e extensão. (PORTAL UFES, 2013). Ao ser vinculada com o ensino e a pesquisa, a extensão universitária se integra como um dos fundamentos que sustentam a Universidade Pública. A sua identificação passa a ser descrita pela viabilidade de interação entre a instituição de ensino e a sociedade de forma que acolha, propague o conhecimento e “por vezes, responder às demandas que a comunidade cotidianamente apresenta.” (CAMARGO; PEROZA, 2021, p. 5).

Desse modo, a extensão universitária pode se caracterizar como um canal de diálogo e troca de experiências relativamente à realidade e ao serviço contínuo à sociedade. No que se refere ao caráter abrangente da extensão universitária, esse pode constituir enquanto

[...] um espaço estratégico para promover práticas integradas entre as várias áreas do conhecimento. Para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana, e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocar no mundo com uma postura mais ativa e crítica. (CASTRO, 2004, p. 14).

Portanto, a extensão universitária se aplica no sentido de interação e transformação com a realidade social por meio da articulação do conhecimento científico e as necessidades da comunidade. Dessa forma, ao levar em consideração a UFPE, a extensão universitária é compreendida como atividade acadêmica que engloba a matriz curricular e a organização da pesquisa; em que se constitui enquanto um processo interdisciplinar e político científico, cultural, educacional e tecnológico. Além disso, apresenta como competência a promoção da interação transformadora entre as instituições de ensino superior e demais setores da sociedade por meio da aplicação e da produção do conhecimento articulada permanentemente com o

ensino e a pesquisa; conforme a Resolução nº 16/2019 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE. (UNIVERSIDADE, 2019a).

Os programas, os projetos, os cursos, os eventos e os serviços de extensão são considerados modalidades de ações extensionistas da UFPE. Além do mais, as publicações e outros produtos acadêmicos, como livros, capítulos de livro, anais, cartilhas, dentre outros, são tidos como produtos dessas ações de extensão. Nesse escrito, destaco os projetos de extensão, atentando para a vivência e a participação enquanto bolsista em duas dessas ações de extensão universitária, em que foi primordial para a escolha do tema deste trabalho. Os

Art. 7º - Projetos de Extensão são conjuntos de ações processuais e contínuas de caráter educativo, social, desportivo, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo definido e prazo determinado.

Parágrafo único Projetos de Extensão que envolvam, em paralelo, atividades de pesquisa com animais e seres humanos deverão ser submetidos à análise dos respectivos Comitês de Ética. (UNIVERSIDADE, 2019a, p. 3).

De acordo com os apontamentos feitos por Castro (2004), as características da extensão universitária e, conseqüentemente, dos projetos de extensão são sistematizadas mediante ao modo de compreensão e organização para o desenvolvimento desses. Em outras palavras, os projetos de extensão são pautados em uma perspectiva de formação permanente, de modo a gerar transformações no âmbito da profissionalidade docente de acadêmicos e discentes dos cursos; como também sobre a importância de ter a sociedade como protagonista e não somente como objeto ou resultado de uma ação. Pois então, a ação universitária é uma “oportunidade de discussões, debates e trocas de nossas experiências e conhecimentos e também uma forma de democratizar e popularizar o conhecimento científico.” (BRITO; ROCHA; MENDONÇA, 2020, p. 76).

Com fundamento nisso, iremos analisar o processo de execução de ações extensionistas universitárias no campo do Serviço Social em intervenção na educação infantil. Dessa maneira, esses feitos possibilitaram que

Estudantes, profissionais, crianças e famílias de comunidades periféricas e do entorno do campus da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE tivessem acesso à universidade, de forma a reconhecer esse espaço como seu, e de permitir que as estudantes da graduação conhecessem um pouco mais o caráter interventivo do Serviço Social, a partir de realidades postas. (BRITO; ROCHA; MENDONÇA, 2020, p. 76).

Essas ações foram quatro projetos de extensão sobre o tema da autoproteção de crianças na primeira infância, os quais foram implementados nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022 com o apoio de editais Pibexc da Proexc da UFPE. Os projetos foram planejados e desenvolvidos pelo Gecria e também pelo Laboratório de Práticas em Serviço Social Araceli Cabreira Crespo (LAACC), a partir dos anos de 2021 e 2022, ambos interligados ao Departamento de Serviço Social da UFPE.

O Gecria foi criado no ano de 2014 por meio da iniciativa das professoras e assistentes sociais Valeria Nepomuceno Teles de Mendonça e Miriam Damasceno Padilha. O grupo trabalha em diferentes linhas de ação e de pesquisa no campo da infância e adolescência, como por exemplo a Violência Sexual, a Primeira Infância e Autoproteção, Trabalho Infantil, entre outros. Assim, em especial, o Gecria busca priorizar ações extensionistas nas atividades acadêmicas por reconhecer o potencial dessas tanto para a formação acadêmica quanto para a profissional; tendo assim, a idealização dos projetos por parte da coordenadora Valeria Nepomuceno. (BRITO; ROCHA; MENDONÇA, 2020).

Sob essa perspectiva, esses projetos foram desenvolvidos em colaboração com organizações da sociedade civil e o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Desse modo, “envolveram os trabalhadores do CMEI (gestora, professoras e coordenação pedagógica), estudantes dos cursos de Serviço Social e Pedagogia da UFPE, profissionais de organizações não governamentais (ongs) e instituições governamentais.” (MENDONÇA, 2022, p. 10). De maneira geral, os projetos apresentaram como objetivo principal a disseminação de metodologias de autoproteção de crianças na Primeira Infância, isto é, de zero a seis anos de idade, enquanto estratégia de prevenção contra as violências.

Com o foco de atingir esse propósito, “foram realizadas formações com o intuito de qualificar tanto os profissionais que atuam nas políticas para crianças e adolescentes quanto os profissionais em formação.” (MENDONÇA, 2022, p. 11). Ademais, teve a produção de um fôlder e duas séries de podcasts sobre a temática para serem compartilhados com as famílias e com a sociedade em geral. Entre os conteúdos selecionados para a parte da mídia dos projetos se destacaram: as violências contra crianças e as formas de identificá-las, os órgãos de denúncia e notificação, bem como a prevenção contra as violências, sobretudo, no contexto da pandemia de Covid-19.

Salienta-se ainda que outra estratégia concebida nessas ações corresponde à elaboração de “um documento com subsídios técnicos para a inserção da prevenção contra as violências e a elaboração de medidas para a autoproteção de crianças no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CMEI Professor Paulo Rosas” (MENDONÇA, 2022, p. 11). Para a realização dos projetos,

contou com a participação de bolsistas, alunas do Curso de Graduação em Serviço Social da universidade e integrantes do Gecria; em que estiveram em todas as fases de execução dos projetos, desde o planejamento das oficinas, de estudos para aprofundamento do tema, de elaboração de instrumentais e produção de relatórios, por exemplo. Alicerçado nisso, as edições de 2021 e 2022 dos projetos contaram com a participação da autora deste trabalho como bolsista.

Antes de adentrar na caracterização da experiência de cada ação extensionista, é importante destacar o termo a ser utilizado no escrito. Os projetos de extensão - todos - identificaram a unidade de ensino da educação infantil sendo Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e não creche-escola devido ao decreto nº 23.450, de 13 de fevereiro de 2008 da Prefeitura do Recife que afirma

Art. 1º Ficam criados no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Recife - SMER, os Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI'S, órgãos de atendimento do nível de educação infantil em creche e pré-escola.

Art. 2º Compete aos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI's oferecer Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos, nos turnos e horários a seguir estabelecidos:

I - Crianças de 0 a 03 anos: atendimento em horário integral, das 07 às 19 horas;

II - Crianças de 04 e 05 anos: atendimento em turnos alternados de, no mínimo, 04 horas e 30 minutos.

[...]

Parágrafo único. Ficam transformadas em CMEI's as creches constantes [...] deste decreto. (RECIFE, 2008, p. 1, grifo nosso).

Em 2023, os CMEIs passaram a ser denominados pela Prefeitura do Recife de creche-escola novamente. Mas, adotaremos a denominação da unidade para Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI - ao longo do estudo, considerando que o tempo de realização dos projetos e seus registros foram todos quando tais centros eram denominados de CMEI. Compreendemos que os centros municipais de educação infantil integram “em ambientes diferenciados se comparados ao do seio familiar, que muitas vezes é marcado por inúmeros tabus e pelo conservadorismo.” (BRITO; ROCHA; MENDONÇA, 2020, p. 85). Em síntese, se torna fundamental que este espaço educacional atue a partir da realização de discussões que discorrem acerca da autoproteção e, assim, promover a prevenção das violências - principalmente, a sexual - contra as crianças.

Por conseguinte, esse trabalho desenvolvido nos centros por diferentes profissionais, essencialmente educadores, por causa da proximidade maior com as crianças, pode proporcionar reflexões e questionamentos; e a partir disso, podemos assimilar a contribuição do Serviço Social no enfrentamento das violências contra crianças na educação infantil. Embora

a experiência sob análise trata-se da contribuição da Universidade, mais especificamente de uma proposta de docente vinculada ao Departamento de Serviço Social. Com base nisso, apontaremos a materialização dos projetos de extensão mediante o eixo da educação sexual, na Política de Ensino Infantil da Rede Municipal do Recife, especificamente na realidade do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas (CMEI Prof. Paulo Rosas), esse que foi o local escolhido e objeto de trabalho para as ações extensionistas.

O CMEI Prof. Paulo Rosas, como o próprio nome indica, trata-se de uma instituição de ensino com a modalidade da educação básica infantil. Logo, atende o público da primeira infância, isto é, crianças de zero a seis anos de idade. Encontra-se situado na Avenida Professor Luís Freire, S/N - Curado, na área metropolitana do Recife/PE, CEP: 50.740-545 e tem o código no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - o nº 26212412. É importante ressaltar que embora o endereço esteja registrado no bairro do Curado, a instituição de fato está situada no bairro da Várzea. Uma singularidade deste CMEI é a autenticidade de ser proveniente de um convênio realizado entre a Prefeitura do Recife e a Universidade Federal de Pernambuco, o qual foi celebrado em julho de 2003 e renovado após a cada 10 anos. (RECIFE, 2019). O convênio foi necessário porque o terreno onde o CMEI foi construído pertence ao campus Recife da UFPE.

Essa instituição, conforme já mencionado, acolhe as crianças residentes na cidade do Recife, como também aos filhos e as filhas dos dependentes legais, ou seja, servidores técnico-administrativos, docentes e discentes da UFPE. Nesse sentido, o CMEI disponibiliza 50% das vagas aos dependentes dos/as estudantes e servidores da UFPE por meio de um sorteio público e os outros 50% das vagas são destinadas à comunidade de uma maneira geral com base nos critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação do Recife. (ASCOM, 2021). Esta particularidade é fruto da articulação da Prefeitura da Cidade do Recife e UFPE.

A Prefeitura da cidade do Recife foi responsável pela construção do CMEI Prof. Paulo Rosas em um terreno cedido pela instituição pública de ensino federal e, com isso, mantém a manutenção da referida unidade no que diz respeito à estrutura e ao funcionamento, além da contratação dos profissionais e os respectivos pagamentos. O CMEI Prof. Paulo Rosas tem como foco o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos cultural, emocional, físico, psicológico e social, em que

Atende, atualmente, 131 crianças da primeira etapa da Educação Básica com turmas do Berçário ao Grupo III em tempo integral, das 7:00h às 18:00h e Grupos IV e V, em turno parcial, (das 7:00h às 12:00h e das 13:30 às 17:30h, respectivamente). [...] No momento, temos os seguintes espaços disponíveis: hall (que funciona como espaço

para refeitório, reunião das crianças para o “bom dia” e “boa tarde”, reunião de pais, festas, etc.), sala da secretaria/sala da direção, sala dos professores, biblioteca, sala de recursos multifuncionais, sala das mesas educacionais, 1 Berçário (com lactário e fraldário) e 4 salas ambiente (salas de aula), cozinha central, 3 despensas para material de limpeza, para alimentos e material pedagógico, sala para funcionários, 4 banheiros para adultos, 2 banheiros para crianças com chuveiros, lavanderia, solário (atualmente com piso muito danificado por conta das chuvas) e uma pequena área externa com parquinho, atrás da escola. (RECIFE, 2019 p. 7-8).

Diante disso, por ser uma instituição de educação infantil e está “loteada no seio de uma universidade pública, uma vez que o centro fica localizado no campus Recife da UFPE” (MENDONÇA, 2022, p. 10), o CMEI Prof. Paulo Rosas é um espaço de interlocução com a Universidade essencial para o desenvolvimento dos projetos.

O primeiro projeto de extensão foi o “Autoproteção de Crianças na Primeira Infância” e foi datado no início de 2019, especificamente em abril e teve duração de 9 meses. Esse projeto foi desenvolvido pelo Gecria e executado em parceria com a organização da sociedade civil, Centro Dom Helder Camara de Estudos e Ação Social (CENDHEC), bem como contou com o apoio da Proexc UFPE. Com a idealização desse projeto, compreendemos que

É fundamental estimular o debate sobre a autoproteção de crianças, sobretudo em espaços que as mesmas frequentam para além de suas casas. Nesse sentido, o Projeto de Extensão assumiu grande importância por ter envolvido uma equipe de profissionais de uma instituição de ensino, o CMEI Prof. Paulo Rosas, sensibilizando a comunidade escolar sobre o tema, estimulando a capacidade crítica, realizando um processo formativo, onde foi possível trocar muito conhecimento com profissionais de diferentes áreas, e como estudantes de Serviço Social e Pedagogia da UFPE. (BRITO; ROCHA; MENDONÇA, 2020, p. 79).

Em consideração a isso, o projeto teve por objetivo geral disseminar a metodologia de autoproteção de crianças na primeira infância enquanto estratégia de prevenção a violência sexual. O público envolvido do projeto contou com a participação dos estudantes de Pedagogia e de Serviço Social da UFPE, professoras do CMEI Professor Paulo Rosas, profissionais do Núcleo de Enfrentamento à Violência Escolar (NEVE) da Secretaria de Educação do Recife e Técnicas em Educação da UFPE. (UNIVERSIDADE, 2019b). Os objetivos específicos dessa atividade extensionista foram:

1. Promover oficinas pedagógicas sobre autoproteção de crianças com as professoras que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas (CMEI Professor Paulo Rosas) e estudantes da graduação da UFPE.
2. Assessorar as professoras nas atividades desenvolvidas para aplicação da metodologia de autoproteção junto às crianças do CMEI Professor Paulo Rosas.
3. Realizar momentos formativos sobre violência sexual e autoproteção de crianças com os coordenadores pedagógicos de todas as creches, CMEIs e escolas de educação infantil da rede municipal de educação do Recife. (UNIVERSIDADE, 2019b, p. 1).

No que concerne à metodologia do projeto, essa foi organizada em três eixos didáticos: formação, acompanhamento da aplicação da metodologia e sistematização. O primeiro eixo abarcou o levantamento bibliográfico da temática para a idealização das oficinas e respectivas discussões com as professoras e as/os estudantes das graduações; além da construção de instrumentos de avaliação. Ainda nessa etapa formativa, cada oficina trabalhava um tema específico e as discussões eram feitas de maneira gradativa, na qual contou também com momentos de diálogos entre coordenadores pedagógicos da Rede de Ensino Infantil do Recife. As formações ocorriam em uma das salas do Centro de Ciências Sociais Aplicadas | CCSA (UFPE) e algumas formações aconteceram com outro público específico, as coordenadoras pedagógicas da rede da educação infantil do Recife, sendo realizadas na Escola de Formação Professor Paulo Freire. (UNIVERSIDADE, 2019b).

O segundo eixo se refere ao acompanhamento da aplicação dos conteúdos das oficinas juntamente com as crianças, já que um dos objetivos específicos era desenvolver uma metodologia que pudesse ser posta em prática pelas educadoras do CMEI com a finalidade de iniciar uma proposta de autoproteção nesse espaço. O último eixo, o da sistematização, contou com a participação das estudantes bolsistas do projeto para os registros de todas as atividades feitas para fins de avaliação, memória e planejamento do “Autoproteção de Crianças na Primeira Infância”. (UNIVERSIDADE, 2019b).

Cada conteúdo pensado para ser trabalhado nas oficinas do projeto foi organizado em um cronograma que contou com os seguintes assuntos: Aplicação da Metodologia para Autoproteção de Crianças pensando o aperfeiçoamento da metodologia e a Avaliação Geral da Formação; Estatuto da Criança e do Adolescente; História Social da Infância no Brasil; Marco Legal da Primeira Infância; Metodologias para Autoproteção de Crianças; Desenhando a Metodologia do CMEI Prof. Paulo Rosas e Sensibilização sobre Autoproteção de Crianças; Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes; Autoproteção de Crianças; Violências contra Crianças e Adolescentes e Fluxo da Notificação/ Denúncia. (BRITO; ROCHA; MENDONÇA, 2020).

Acrescenta-se que cada tema foi organizado e, conseqüentemente, trabalhado por profissionais da área do Direito, da Psicologia e do Serviço Social mediante a um plano de ensino específico para cada temática. Esse plano continha os objetivos referentes a cada oficina formativa, a descrição da ação, a metodologia que se enquadra com a proposta e a forma de avaliação do encontro, bem como de avaliação por parte das estudantes bolsistas. Todos esses

momentos de formação foram beneficiados pela professora coordenadora do projeto e por profissionais do CENDHEC. (UNIVERSIDADE, 2019b).

Diante dos resultados, por meio da leitura e análise dos materiais do projeto, se tornou perceptível que, de maneira geral, as oficinas formativas foram sempre proveitosas e, na maioria das vezes, por causa do interesse das/os participantes nos temas faltava tempo para o encerramento das discussões. Desse modo, durante todo o eixo da formação, teve a busca para o preenchimento de algumas lacunas a respeito de algumas temáticas, como as formas de enfrentamento às violências contra as crianças; para assim alcançar o objetivo apresentado no começo: a elaboração de uma metodologia sobre autoproteção com o estímulo de reflexões e mudanças para estender-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI Prof. Paulo Rosas.

A princípio o projeto previa a construção e aplicação de uma metodologia de autoproteção específica para as crianças do CMEI, mas ao longo da formação foram apresentadas diferentes metodologias já sistematizadas e publicadas. Além disso, o tempo do projeto foi insuficiente para desenvolver uma metodologia própria e também surgiu a dúvida se de fato era necessário. Mas a ideia de aplicar as metodologias aprendidas não foi desprezada e a partir de uma construção coletiva dos participantes da formação, foi planejado um único momento de sensibilização sobre a autoproteção a ser desenvolvido de maneira direta com as crianças atendidas pelo CMEI. (UNIVERSIDADE, 2019b).

Em vista disso, a proposta foi a realização de um momento de aprendizagem e lúdico juntamente com as turmas do CMEI Prof. Paulo Rosas para a sensibilização da comunidade escolar à necessidade de criar atitudes de autoproteção das crianças na primeira infância. Além do mais, de fortalecer a criança enquanto sujeito de direitos e sensibilizá-la no que se refere ao reconhecimento das partes do seu corpo. Essa atividade proporcionou o encontro de toda comunidade escolar do CMEI Prof. Paulo Rosas e dos participantes do “Autoproteção de Crianças na Primeira Infância” na própria sede da instituição de ensino e contou com a presença da boneca Florisbela Sorriso (ANEXO A). A personagem é fruto da *Campanha pelos Bons Tratos* do CENDHEC para o compartilhamento de estratégias de sensibilização para a sociedade acerca da promoção de uma educação não violenta com as crianças. (BRITO; ROCHA; MENDONÇA, 2020).

Sob essa perspectiva, o projeto executado em questão, contribuiu significativamente tanto para a dimensão teórica quanto a técnica de todos os envolvidos no projeto. Conseqüentemente, se constituiu “como um projeto de forte potencial de ação extensionista de curricularização e formação.” (BRITO; ROCHA; MENDONÇA, 2020, p. 87). Nessa perspectiva, o “Autoproteção de Crianças na Primeira Infância” colaborou com a importância

de envolver uma equipe do ensino infantil com a sensibilização sobre o tema. Ademais, permitiu o estímulo da capacidade crítica mediante o processo formativo para dar continuidade ao desenvolvimento de novas ações em relação ao tema.

Partindo desse pressuposto, em 2020, ocorre a segunda edição do projeto, intitulado “Autoproteção de Crianças no Contexto da Pandemia”. Isso se dá como forma de continuidade a ação extensionista do projeto anterior. Diante da circunstância, a execução do então projeto de extensão acontece em um contexto adverso da pandemia da covid-19, considerada como um dos grandes desafios do século XXI (BRITO et al., 2019). Tal posto porque a pandemia por covid-19 é tida como “uma das maiores da história da humanidade, não só pelo contingente populacional afetado, mas também por sua capacidade de rápida disseminação e alastramento em nível mundial” (VIEIRA; SOARES, 2020, p. 26).

Por isso, no último dia do mês de dezembro de 2019, o governo chinês alerta a Organização Mundial da Saúde (OMS) a ocorrência de casos de pneumonia na cidade de Wuhan. Com a agilidade dos cientistas, o agente etiológico foi identificado e reconhecido como um novo coronavírus: o SARS-CoV-2 e, nesse momento, tinha início um período que marcaria para sempre a população mundial. (FU-SHENG; ZHANG, 2020 apud GOMES et al., 2021, p. 18).

Nesse cenário, em janeiro de 2020, o Comitê de Emergência da OMS por meio de uma convocação, declara que o surto se tratava de uma contingência de interesse internacional e global. No mês seguinte, a OMS, nomeia a nova patologia como Covid-19 apoiado nas práticas de nomenclatura para novas doenças infecciosas humanas. Assim, o nome “deriva de Coronavirus Disease - 2019 e faz referências ao tipo de vírus, o coronavírus, e ao ano do início da epidemia, 2019.” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020b apud GOMES et al., 2021, p. 18). Em frente à nova realidade, é válido pontuar que o surgimento da Covid-19 e a maneira extremamente rápida de contaminação “pelo mundo são reveladores do tempo presente da sociabilidade capitalista, caracterizada por sua racionalidade destrutiva, particularmente sobre o meio ambiente e sobre a vida humana.” (VIEIRA; SOARES, 2021, p. 27).

Com fundamento nisso, a elevada e rápida taxa de infectividade por ser um vírus respiratório e se disseminar apenas pelo contato, e a ausência de vacina contra o vírus proporcionou o aumento exponencial do número de casos acarretando em um cenário mundial de pandemia de novo coronavírus em março de 2020 pela OMS. (MALTA et al., 2020). Logo,

Em função da inexistência de medidas preventivas ou terapêuticas específicas para a COVID-19, e sua rápida taxa de transmissão e contaminação, a OMS recomendou aos governos a adoção de intervenções não farmacológicas (INF), as quais incluem medidas de alcance individual (lavagem das mãos, uso de máscaras e restrição social), ambiental (limpeza rotineira de ambientes e superfícies) e comunitário (restrição ou proibição ao funcionamento de escolas e universidades, locais de convívio comunitário, transporte público, além de outros espaços onde pode haver aglomeração de pessoas). Entre todas, destaca-se a restrição social. (MALTA et al., 2020, n.p).

No Brasil, os primeiros casos de pessoas testando positivo para a doença, começaram a surgir em fevereiro de 2020 e se intensificaram após o período carnavalesco. Com a propagação rápida desse vírus “que se espalhou pelo mundo gerando medo, mas também, trazendo consequências ‘invisíveis’ para além da crise sanitária” (SILVA, 2022, p. 36); foi necessário o estabelecimento de um regime de isolamento social como forma de proteger as pessoas de um vírus que proporciona o desenvolvimento de um quadro de gravidade e, muitas vezes, levando a morte. Apesar de ser o mais eficaz e recomendado para a proteção da população, o distanciamento social trouxe reflexos negativos para muitos segmentos populacionais, dentre eles, as crianças. Isso uma vez que

A vulnerabilidade das crianças aumenta substancialmente no contexto da doença com as famílias em isolamento social e escolas sem funcionar, considerando que, nesse momento, devemos estar mais atentos às crianças, cujo cuidado está sendo assumido exclusivamente pelas famílias. Tal situação pode parecer tranquila pois as pessoas costumam avaliar que as crianças estão protegidas em suas famílias e não acreditam que elas possam ser alvo de violências, mas os dados da realidade indicam que nem sempre isso acontece. No ano de 2019, foram feitos 159 mil registros pelo Disque Direitos Humanos. Desse total, 86,8 mil foram violações de direitos de crianças ou adolescentes, cerca de 55% das denúncias, representando um aumento de quase 14% em relação a 2018 [...] O local onde acontece essa violência, em 73% dos casos, é a casa da própria vítima ou do suspeito. Em 40% das denúncias, a violência é cometida pelo pai ou padrasto da vítima. (MENDONÇA et al., 2021, p. 74).

Desse modo, a conjuntura motivou o “Autoproteção de Crianças no Contexto da Pandemia”, o qual teve como objetivo geral disseminar a estratégia de autoproteção de crianças na primeira infância, enquanto prevenção à violência no contexto da pandemia provocada pela Covid-19. (UNIVERSIDADE, 2020). O novo projeto teve como objetivos principais e específicos: a promoção de momentos formativos sobre autoproteção de crianças com os/as trabalhadores/as do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas (CMEI Prof. Paulo Rosas), estudantes da graduação em Serviço Social e Pedagogia da UFPE; a inserção no Projeto Político Pedagógico do CMEI Prof. Paulo Rosas a prevenção a violência por meio de metodologias de autoproteção de crianças e contextos de emergência; a produção de material informativo para as famílias do CMEI Prof. Paulo Rosas sobre prevenção às violências contra

crianças no contexto da pandemia; a produção de um instrumental para elaborar o perfil das famílias das crianças do CMEI Prof. Paulo Rosas e a implementação de um sistema PMAS (Planejamento, Monitoramento, Avaliação e Sistematização) do projeto de gestão. (UNIVERSIDADE, 2020).

A realização do projeto em uma circunstância adversa da pandemia possibilitou que todas as ações previstas para serem desenvolvidas fossem alcançadas, visto que a experiência desse projeto de extensão “incentivou os envolvidos a enfrentar os desafios, a ter certeza de que o conhecimento, o planejamento e a ação coletiva pode impactar a vida das crianças e suas próprias vidas, mesmo em contexto de pandemia.” (UNIVERSIDADE, 2020, p. 16). Assim, por meio das estratégias metodológicas compostas para essa edição, se tornou perceptível a contribuição da formação para qualificar as professoras do CMEI Prof. Paulo Rosas, estudantes universitários de Serviço Social e Pedagogia e profissionais da política da criança; no que se refere à “estratégia de autoproteção de crianças na primeira infância, enquanto prevenção a violência no contexto da pandemia provocada pela Covid-19.” (MENDONÇA et. al, 2021, p. 75).

Em decorrência da necessidade de manter o distanciamento social, as sessões formativas ocorreram no ambiente virtual - google meet - em que, a cada dia de aula, a coordenadora do projeto criava um link e compartilhava com a turma (ANEXO B). Ao todo, foram 11 professores/as e profissionais especialistas nos temas responsáveis por ministrar os conteúdos das aulas e envolver positivamente as/os participantes em diálogos travados, entre as temáticas estavam: a consolidação da compreensão da criança como sujeito dotado de direitos; os direitos garantidos às crianças em diferentes marcos legais; assuntos invisibilizados na formação de estudantes, tais como violência sexual e casamento infantil; o papel do Conselho Tutelar; estratégias de prevenção às violências contra crianças, dentre outros. (UNIVERSIDADE, 2020).

Os frutos das formações são surpreendentes, como o interesse de uma temática de uma estudante participante para escrever um artigo relacionado ao tema para uma disciplina do semestre remoto 2020.3 da UFPE; e da sensibilização de uma assistente social participante acerca da sua prática profissional relacionada ao tema do casamento infantil e, com isso, resolveu participar da seleção do Mestrado em Serviço Social abordando esse tema na elaboração do seu pré-projeto, sendo aprovada após todas as fases de seleção. Logo, podemos observar que não foram apenas relatos positivos de aprendizagens por todos/as participantes, “mas de mudanças de atitudes frente às crianças, desde aqueles meninos e meninas do ambiente

familiar de quem participou da formação, como também atendidos nas instituições nas quais os/as profissionais atuam.” (MENDONÇA et. al, 2021, p. 88).

Além disso, teve a sensibilização da equipe de profissionais para inserir no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CMEI o tema da prevenção à violência por meio de metodologias de autoproteção de crianças. Dessa forma, se caracteriza enquanto um documento que define os afazeres da escola e norteia a sua trajetória em curto, médio e longo prazo. Portanto, não se trata de um produto finalizado em razão de requerer constantes adaptações e reflexões porque a instituição de ensino, “ao elaborar o PPP, afirma sua identidade e revela sua organização, suas metas e seus planos a toda comunidade, o que possibilita avanços e construção de métodos para se relacionar e articular com o entorno.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 8).

Alicerçado nisso, no projeto, teve a produção de um documento, denominado de “Subsídios Técnicos para revisão do Projeto Político-Pedagógico do CMEI Prof. Paulo Rosas” (2020). O escrito foi apresentado e discutido com a equipe pedagógica do CMEI e foi recebido com muito entusiasmo porque avaliaram como uma forma enriquecedora para o processo futuro de revisão do PPP em 2021. Ademais, teve a produção de dois materiais informativos no que diz respeito à estratégia de sensibilização das famílias das crianças do CMEI Prof. Paulo Rosas sobre o tema da prevenção às violências.

Assim sendo, as informações foram fornecidas por meio de um dos cadernos pedagógicos do CMEI elaborados para auxiliar o processo educativo das crianças que não estavam frequentando a unidade escolar em razão da pandemia e; também, a construção de um pôster por parte da equipe do projeto de extensão que buscava criar um vínculo com as famílias das crianças. O pôster foi impresso pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe) da UFPE e foi entregue às famílias em conjunto com as cestas básicas distribuídas pela Secretaria de Educação do Recife.

Se tornou notório que a publicação do pôster alcançou diretamente um público a mais do que esperado, pois foi divulgado nas redes sociais do Gecria, na Assessoria de Comunicação (Ascom) da UFPE, em formato de matéria no site do Diário de Pernambuco, no Portal da Educação do Recife, da Secretaria Municipal de Educação, além de ter circulado em grupos de WhatsApp. (MENDONÇA et al., 2021). Ademais, conforme o retorno de contatos informais por parte das integrantes do projeto de extensão, os conteúdos foram esclarecedores e colaboraram no estímulo de interesse pelo tema.

Como ainda, teve a produção de um instrumental por parte da equipe do projeto para elaborar o perfil das famílias das crianças atendidas pelo CMEI Prof. Paulo Rosas, isto é, conhecer a realidade dessas famílias para ser aplicado após a superação da pandemia. Desse

modo, o instrumento do perfil socioeconômico é essencial para investigar o processo das necessidades da população por permitir explorar diversos aspectos do público que pretende trabalhar. Logo, proporciona identificar, por exemplo, classes sociais, gênero, renda, condições de moradia, dentre outros, com a finalidade de buscar entender as demandas do público-alvo em questão e, assim, desenvolver ações mais qualificadas e próximas de atendê-lo. O instrumental perfil socioeconômico construído pela equipe da segunda edição do projeto foi dividido em 9 (nove) seções: a) Identificação do Responsável Familiar; b) Qualificação Escolar e Profissional; c) Trabalho e Renda; d) Composição Familiar; e) Condições de Moradia; f) Condições de Infraestrutura Comunitária; g) Acesso aos Serviços e Equipamentos Públicos; h) Condições de Saúde; e i) Relação com o CMEI Professor Paulo Rosas. (MENDONÇA et al., 2021).

Ainda mais, o projeto proporcionou a elaboração de um artigo com relato de experiência do mesmo para a terceira coletânea do e-book intitulado “Enfrentamento à Covid-19: ações da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE” (2021). Essa obra apresenta as explanações das experiências de 40 atividades extensionistas da UFPE no combate aos desafios impostos pela pandemia da Covid-19 realizadas nos anos de 2020 e 2021. O “Autoproteção de Crianças no Contexto da Pandemia” colaborou para a produção do trabalho de conclusão de curso de estudantes da graduação de Serviço Social sobre “A Autoproteção de Crianças: uma estratégia de prevenção à violência sexual.”

No segundo semestre de 2021, deu-se início a experiência no projeto de extensão "Autoproteção de Crianças no Contexto da Pandemia 2021", como forma de continuidade do projeto anterior. Desde o registro, em 2020, do primeiro caso da covid-19 no Brasil, a partir de então, a patologia expandiu no território brasileiro. Segundo Lima (2021), pouco mais de um ano depois, no país, foram mais de 11 milhões de casos e 278 mil mortes, com uma média de 40 mil novos casos por dia. Dessa forma, se tem o convívio com “os múltiplos impactos que a pandemia de covid-19 tem imprimido às nossas vidas, em todas as esferas, pessoal, profissional, acadêmica, sanitária, econômica e tantas outras.” (NAOUAR; ANDRADE, 2021, p. 9). Esse cenário ameaça todas as pessoas, no entanto, atinge com maior intensidade, sobretudo, as camadas mais empobrecidas da população, pois, diante de tantas precariedades, “precisaram enfrentar uma hecatombe de dimensões imprevisíveis e sem precedentes na nossa história mais recente.” (NAOUAR; ANDRADE, 2021, p. 9).

Em face do exposto, o segundo ano da pandemia da Covid-19, no Brasil, é marcado por uma segunda violenta onda do novo coronavírus, por colapsos no sistema de saúde em várias regiões do país, pelo surgimento de novas variantes do vírus SARS-CoV-2 muito mais

agressivos e transmissíveis, como delta e a ômicron. (RETROSPECTIVA..., 2021). Desse modo, se tem uma reavaliação constante nas medidas necessárias para a contenção do vírus e, em sua maioria, envolve o isolamento social, o fechamento dos estabelecimentos e o uso de máscaras; embora tenha havido o avanço da vacinação contra a Covid-19. (LIMA, 2021). Por isso, tanto a preparação quanto a execução da terceira edição do projeto de extensão ocorreu em formato virtual.

A proposta desse projeto se deu a partir do contexto contemporâneo nacional e internacional da pandemia da Covid 19, que impôs medidas rígidas de isolamento social e, conseqüentemente, proporcionou o aumento da exposição de meninos e meninas a situações de violência. De acordo com o estudo divulgado pela PUC-SP (MATOS, 2021), o canal de denúncias de violações dos direitos humanos, no ano do projeto, recebeu, até o mês de maio, 51,1 mil denúncias contra as crianças, o que correspondente a um acréscimo de 59,6% se comparado ao ano anterior. (OLIVEIRA et al., 2022).

Nessa lógica, o aumento dos casos de violência contra as crianças devido às peculiaridades da pandemia motivou o projeto, que teve como objetivo geral a autoproteção enquanto estratégia para a prevenção às violências contra crianças na Primeira Infância (de 0 a 6 anos de idade). Os objetivos específicos foram: promover ações de incidência política para inserir a autoproteção de crianças na política de educação infantil do Recife; qualificar profissionais e estudantes universitários para aplicação da metodologia de autoproteção de crianças; sensibilizar as famílias das crianças do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas (CMEI Prof. Paulo Rosas) sobre a necessidade de orientação das crianças para autoproteção e implementar um sistema de PMAS do projeto de extensão. (UNIVERSIDADE, 2021).

Esse projeto teve como público-alvo toda equipe pedagógica do CMEI Prof. Paulo Rosas, profissionais que atuam na política da criança e do adolescente de instituições governamentais e instituições não governamentais; além de estudantes da graduação dos cursos de Serviço Social e Pedagogia e profissionais do Núcleo de Enfrentamento à Violência Escolar (NEVE) da Secretaria de Educação do Recife. O projeto teve a sua atuação focada em quatro eixos estratégicos: incidência política, formação, comunicação e ciclo do PMAS com o privilégio de estimular a participação de todos os envolvidos nas ações desse projeto.

O primeiro eixo envolveu atividades para a inserção da autoproteção de crianças na política de educação infantil da cidade do Recife que foram desde o levantamento bibliográfico sobre o PPP, a autoproteção e sistematização de experiências com o foco de participar no processo de planejamento das atividades de revisão do PPP do CMEI Prof. Paulo Rosas. Além

disso, contou com a participação em reuniões de revisão do PPP e reunião de aproximação com a NEVE para a discussão sobre o melhor formato do documento sobre autoproteção de crianças na educação infantil para a produção desse e socialização do mesmo com a Secretaria de Educação do Recife. (UNIVERSIDADE, 2021).

O eixo da formação se caracterizou na qualificação de representantes das instituições citadas acima e estudantes universitários para a aplicação da metodologia de autoproteção de crianças. Isso se deu mediante a realização de 5 encontros formativos síncronos, de 3 horas cada, em ambientes virtuais e 5 atividades individuais assíncronas, de 1 hora cada (ANEXO C). Os temas da formação foram: violência contra crianças; direitos sexuais de crianças; prevenção às violências e autoproteção de crianças, alternativas metodológicas de autoproteção de crianças e o Plano Decenal da Primeira Infância da cidade do Recife. (UNIVERSIDADE, 2021).

Tendo em vista a pandemia, os encontros aconteceram de maneira remota por meio das plataformas do Google Meet e do Google Classroom, que foi utilizado para a postagem sobre as formações e suas respectivas atividades por parte das bolsistas. A equipe do projeto criava o link de cada encontro e postava semanalmente no grupo do WhatsApp, em que eram incluídos todos os participantes da formação. Este grupo também foi utilizado para facilitar a participação de todos resolvendo os problemas de forma rápida. A formação era dividida em dois momentos. No primeiro momento, das 14h às 16h, acontecia a formação sobre o tema previsto para o dia, e no segundo momento, das 16h às 17h, a assistente social Michelle Rodrigues apresentava sua experiência em operar as oficinas apresentadas que estavam contidas no livro “Autoproteção de crianças: A experiência do projeto Teia” (2020), contando sobre os objetivos da oficina e sobre a vivência dela com as crianças.

Foram ministradas as seguintes formações: 1) Direitos Sexuais de Crianças e apresentada a oficina nº01 - Marco zero; 2) Primeira Infância e Marco Legal e a oficina nº12 - Desmascarando a violência sexual; 3) Violência Doméstica contra Crianças: Violação de Direitos e a oficina nº 04 - Xó Violência; 4) Plano Decenal da Primeira Infância do Recife - Lei Federal nº 13.431/17 (política de educação) e a oficina nº13 - O perigo mora em qualquer lugar; e no último dia, 5) Autoproteção de Crianças no Contexto da Educação Infantil e a oficina nº 15 - O caminho da denúncia. (UNIVERSIDADE, 2021).

A etapa da comunicação se deu a partir da necessidade de sensibilizar as famílias das 130 crianças matriculadas no CMEI Prof. Paulo Rosas acerca da orientação das crianças para autoproteção. Nesse eixo, teve a criação de uma série informativa de três episódios no formato de Podcast e teve o foco de levar informações e impactar as famílias do CMEI Prof. Paulo Rosas por meio de uma linguagem acessível e cotidiana. Essa fase contou com a participação de

profissionais da área que também ministraram a formação e abordou os seguintes temas: Primeira Infância e Direito das Crianças, Violência contra Crianças no Contexto da Pandemia e Autoproteção de Crianças e Educação Sexual. A circulação desse material foi ampliada para todo público e encontra-se disponível no perfil do Youtube e do Spotify do GECRIA. (UNIVERSIDADE, 2021).

O último eixo, o ciclo PMAS, teve como público direto os estudantes universitários que compõem a equipe de execução do projeto de extensão e demais membros da equipe. Isso por causa do propósito de implementar um sistema de planejamento, monitoramento, avaliação e sistematização de todas as atividades realizadas no projeto como forma de registros e contribuições para produções científicas sobre o projeto.

No tocante à avaliação do “Autoproteção de Crianças no Contexto da Pandemia 2021”, essa aconteceu por intermédio da aplicação de um formulário para os participantes no último dia de formação. Como também, se deu por parte da equipe integrante deste. Dessa maneira, o projeto conseguiu atingir os seus objetivos, o público definido e os resultados esperados. Durante a formação, tivemos retornos positivos dos participantes nos momentos de avaliação ao final de cada encontro, como o comentário de uma assistente social participante: "Acho que a formação foi essencial, e todo o envolvimento da equipe foram excelentes levando em consideração o formato em que estamos trabalhando. Apenas parabênizo a todos os envolvidos pelo excelente trabalho!". Ainda mais, depois por meio do instrumental - formulário - de avaliação socializado, tivemos os seguintes resultados: 95,3% das respostas avaliaram que os conteúdos contribuíram para a formação dos participantes; 93,8% avaliaram que os professores foram claros em suas explicações e 95,3% das respostas avaliaram que as metodologias abordadas ajudaram a compreender os temas trabalhados. (UNIVERSIDADE, 2021).

Com isso, acredita-se na contribuição para a sociedade por meio da participação do público da formação para disseminar os conteúdos nos espaços da academia, do trabalho em instituições governamentais e não governamentais e nos espaços de convivência familiar e comunitária. Além disso, o material produzido para orientar as famílias para prevenir as situações de violência contra crianças, em formato de podcast, alcançou as famílias das crianças atendidas pelo CMEI Prof. Paulo Rosas; bem como atingiu um número incalculável de pessoas por ser divulgado nas redes sociais do Gecria. Logo, a equipe do projeto recebeu avaliações positivas sobre a qualidade do material produzido, sendo a comunicação uma estratégia eficaz para a disseminação do tema em linguagem acessível e cotidiana.

Ademais, duas estratégias de incidência foram importantes para pautar o tema da prevenção e autoproteção na política de educação infantil. A produção de artigos sobre o tema

com as reflexões da equipe de execução do projeto e a participação na Comissão Gestora do Cmei Professor Paulo Rosas, abrindo espaço para o tema e a experiência em seminário que será realizado no segundo semestre de 2022, organizado pela Comissão, que conta com a participação de docentes da UFPE, Progepe/UFPE e Equipe do Cmei e da Secretaria de Educação do Recife. (UNIVERSIDADE, 2021).

Até o presente momento, podemos perceber que, de maneira geral, as avaliações dos projetos são bem positivas no que concerne à sensibilização e à formação das pessoas para os temas trabalhados, sendo essenciais para a prevenção e a denúncia de casos de violências contra crianças. Isso porque a maioria dos participantes não conheciam, por exemplo, o fluxo e as instituições envolvidas no processo de denúncia, além de não saberem estabelecer a conexão entre as temáticas abordadas. As experiências desses projetos, produziram conhecimentos valiosos para o fortalecimento do diálogo e interesse da academia com a sociedade e as políticas públicas. Portanto, se tem, mais uma vez, a demonstração do potencial da ação extensionista universitária de impactar de maneira positiva a qualidade de vida das crianças da Primeira Infância, colocando-as a salvo de qualquer violação. (MENDONÇA et al., 2021).

O projeto “Autoproteção de Crianças: Conhecer e Disseminar” foi realizado no segundo semestre de 2022. A proposta de execução do projeto se deu a partir do resultado do desenvolvimento dos últimos três projetos mencionados anteriormente neste escrito, como necessidade de continuidade e também da expansão do debate acerca da autoproteção. Esse projeto teve como objetivo principal disseminar a autoproteção enquanto prevenção das violências contra crianças. O “Autoproteção de Crianças: Conhecer e Disseminar” contou com a participação da coordenadora pedagógica, gestora e professoras do CMEI Prof. Paulo Rosas, profissionais atuantes na política da criança e do adolescente de instituições não governamentais, estudantes da graduação dos cursos de Serviço Social e Pedagogia e profissionais do Núcleo de Enfrentamento à Violência Escolar (NEVE). Os objetivos específicos da atividade extensionista foram (UNIVERSIDADE, 2022, p. 10):

1. Promover minicurso sobre autoproteção de crianças com os/as trabalhadores/as do CMEI Prof. Paulo Rosas, estudantes da graduação em Serviço Social e Pedagogia da UFPE e trabalhadores de organizações da sociedade civil.
2. Divulgar conteúdos de autoproteção de crianças nas plataformas digitais e redes sociais, a fim de compartilhar com as famílias do Cmei e a sociedade em geral os materiais elaborados sobre o tema.
3. Traçar o perfil socioeconômico das famílias atendidas no CMEI Paulo Rosas, a partir do instrumental produzido no projeto de extensão.
4. Implementar um Sistema de PMAS do projeto de extensão.

Os procedimentos metodológicos do projeto foram centrados em quatro eixos estratégicos: formação, comunicação, construção de perfil das famílias do Cmei e ciclo do PMAS do projeto, privilegiando a participação de todos os envolvidos nas atividades. A etapa formativa teve a realização de 7 sessões de formação, em formato presencial no Centro de Ciências Sociais Aplicadas | CCSA (UFPE), de 3 horas cada, abordando os temas: primeira infância e desenvolvimento infantil; os direitos das crianças na primeira infância; subnotificação de casos de violências contra crianças; a Lei 13.431/17 (cria o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência); crianças vítimas diretas da violência doméstica contra as mulheres; autoproteção de crianças e política de educação infantil e prevenção das violências contra crianças. Os temas são fruto de artigos produzidos a partir das experiências dos projetos de extensão anteriores e foram ministrados por profissionais das áreas de Psicologia e Serviço Social. (UNIVERSIDADE, 2022).

O eixo da comunicação se caracterizou pela continuidade da segunda temporada do Podcast informativo sobre a Autoproteção de Crianças (ANEXO D) para ser divulgada para as famílias das crianças atendidas pelo CMEI e para a sociedade em geral por meio do canal do Youtube e Spotify do GECRIA UFPE. Além disso, teve a elaboração de materiais visuais para o compartilhamento nas redes sociais Facebook e Instagram do grupo de estudos, nesta temporada, ao todo, foram 6 episódios de acordo com os assuntos abordados nas formações.

O terceiro eixo se refere ao traçamento do perfil socioeconômico das famílias atendidas pelo CMEI Prof. Paulo Rosas. Nessa etapa, foi retomado pela equipe o instrumental para coletar dados para o perfil das famílias, elaborado no contexto do projeto de extensão de 2020. A equipe fez ajustes no instrumental e depois discutiu com a gestão do CMEI e sua coordenação pedagógica. Após o fechamento do instrumental, a fase seguinte foi sua aplicação. A aplicação dos questionários ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2022 e, nesse período, a instituição de ensino possuía 126 famílias atendidas para que os dados, de interesse do projeto, fossem coletados. As informações foram dadas por um dos responsáveis da criança durante os plantões pedagógicos de cada grupo atendido pela instituição e mencionado anteriormente. (UNIVERSIDADE, 2022).

Contudo, o projeto obteve apenas 71 (setenta e uma) respostas coletadas, tendo em vista que muitos plantões foram cancelados ou remarcados e muitos pais não iam ou não queriam realizar a entrevista. As respostas do questionário e, assim, a análise desse instrumento se deu a partir das informações acerca da identificação dos responsáveis, a qualificação escolar e profissional, a composição familiar, o acesso aos serviços e aos equipamentos públicos, dentre outros, mediante às perguntas abertas e fechadas.

Nesse eixo, com base nos dados quantitativos obtidos, concluímos que por ter a regulação do sorteio Progepe, boa parte das famílias apresentam boas condições socioeconômicas. Trata-se de integrantes do corpo docente e discente da UFPE, como alunos de mestrado e doutorado, também há trabalhadores de empresas privadas e autônomas. Além disso, é possível visualizar de acordo com as respostas que as famílias residem próximo aos serviços de educação e, conseqüentemente, facilita o acesso das crianças ao CMEI. (UNIVERSIDADE, 2022).

A implementação de um sistema de PMAS, mais uma vez, corresponde ao último eixo estratégico do projeto de extensão. Tendo como público direto os estudantes universitários que compõem a equipe de execução do projeto e demais membros da equipe para o registro, de maneira geral, do projeto. Ao considerar a vivência dos quatro projetos de extensão sobre autoproteção discutidos neste escrito, percebe-se efeitos tanto na transformação social quanto na interação dialógica, por exemplo. Nesse sentido, os projetos geraram impactos atendendo a proposta de enfrentamento de situações de violações de direitos de crianças por meio das informações sobre estratégias autoprotetivas para as crianças, famílias e profissionais da rede de atendimento de Pernambuco. (UNIVERSIDADE, 2022).

Além do mais, se tem uma interação por meio de uma troca de conhecimentos sobre as ações de prevenção e atendimentos, bem como a contribuição para a formação profissional dos estudantes de graduação que participaram dos projetos; levando em consideração a reflexão acerca do papel dos/as profissionais na prevenção às violências contra as crianças e na defesa dos direitos da infância e aproximação e aprendizado acerca da prevenção às violências durante a primeira infância. Como também, observamos a qualificação dos/as profissionais e a aplicação dos instrumentais em relação à temática.

Portanto, considera-se que os projetos de extensão contribuíram precisamente no que se refere à prevenção às violências contra as crianças e a discussão da temática, visto que é de extrema importância abordar o aspecto da Primeira Infância e, assim, a autonomia da criança. Ainda por cima, os projetos resultaram na conquista da inserção do tema da prevenção às violências e a Autoproteção de crianças no PPP do CMEI Prof. Paulo Rosas.

Sob essa perspectiva, por meio dessas ações preventivas eficazes e fortalecidas ocorreu o lançamento de sementes para o combate às violações de direitos das crianças. Por conseguinte, ao longo dos quatro projetos de extensão, foram publicados artigos com relatos de experiências desses, a realização de trabalhos de conclusão de curso (tccs) acerca do tema; em que essas monografias foram de autoria de estudantes do curso de graduação em Serviço Social

envolvidas na equipe de execução dos projetos e orientadas pela professora e coordenadora das ações, Valeria Nepomuceno.

Além disso, todos os projetos foram expostos nos Encontros de Extensão e Cultura (Enexc), tendo o projeto de 2021 a menção honrosa do evento. Ademais, proporcionou a sistematização e a escrita do e-book “Ensinar a se proteger: a autoproteção de crianças como estratégia de enfrentamento das violências” mediante à aprovação para a publicação no edital nº 06/2022 da PROEXC. A obra traz discussões em seus artigos que são fruto das demandas da experiência das extensões, tendo como base, o potencial de ampliação dessa vivência construída para outros centros de educação infantil da cidade do Recife. (UNIVERSIDADE, 2022).

Por fim, é notável que a realização e, como efeito, a experiência dos projetos de extensão citados foram de extrema importância para a sociedade. Isso porque promoveu momentos de formação, de troca de conhecimentos a partir dos relatos profissionais e, para a ciência, forneceu elementos para o aperfeiçoamento nos estudos e em pesquisas no que se refere ao tema, e, conseqüentemente, o incentivo para a produção de conhecimento. Concluímos também em relação à necessidade de discutir a violência sexual infantil com a finalidade de romper com o “silêncio” que envolve a temática devido ao cenário conservador e os desafios para a proteção das crianças, sobretudo, em situações de vulnerabilidade; porque as “violações são ainda maiores, por atravessarem uma ordem estrutural e de raízes machistas, apoiadas no autoritarismo.” (BRITO; ROCHA; MENDONÇA, 2020, p. 77).

Portanto, é essencial o avanço na garantia dos direitos das crianças, principalmente, as que se encontram na Primeira Infância, tendo em vista a importância dessa fase da vida para o desenvolvimento humano. Sob essa lógica, os ambientes educacionais se tornam pontos centrais para a realização da discussão, de forma planejada, sobre a temática da autoproteção e da educação sexual como maneira preventiva das situações de violências contra crianças. Para finalizar, verificamos que os projetos de extensão executados, significativamente, alcançaram resultados satisfatórios para todos os envolvidos e, a partir disso, no próximo subtópico, iremos analisar a importância deles no enfrentamento às violências contra as crianças por intermédio da intervenção da/o assistente social nesse combate.

4.2 A contribuição do Serviço Social na Educação Infantil para o enfrentamento às violências contra crianças

O ambiente escolar se transfigura em um espaço de relações sociais, no qual culturas e valores se situam, bem como as expressões da questão social se tornam presentes. Dessa

maneira, se faz necessária a inserção da/o assistente social neste espaço sócio-ocupacional, já que, segundo Amaro (2017), é um profissional envolvido com a realidade social. Sendo assim, essencial para “contribuir na formação de adultos conscientes, críticos, éticos que possam trabalhar em benefício do coletivo visando a transformação da sociedade.” (SANTOS; DIAS; SANTANA, 2015, p. 3).

Logo, é praticamente impossível pensar que um único profissional, a exemplo do pedagogo, frente a toda problemática social, a qual envolve a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a comunidade escolar, possa desenvolver um trabalho suficiente para lidar com todos os problemas que possam interferir na realidade deste ambiente. Portanto, é fundamental a presença de profissionais de outras áreas, em particular do Serviço Social, posto que sua prática está intimamente relacionada à conjuntura social, para assim, articular com redes de proteção com o foco de efetivar estratégias para combater as inúmeras expressões da questão social presentes na realidade escolar e que atrapalhem o processo de formação da cidadania. (SANTOS; DIAS; SANTANA, 2015).

No tópico 4.1, apresentamos os projetos de extensão universitária desenvolvidos pelo Gecria UFPE, vinculado ao Departamento de Serviço Social e coordenado pela assistente social e docente do Departamento, Professora Valeria Nepomuceno. Assim, podemos considerar que os projetos de extensão, desenvolvidos na temática da autoproteção de crianças, partem da proposição de docente e discentes do Serviço Social preocupados com o tema das violências contra crianças na primeira infância e buscando influenciar a política de educação infantil para o desenvolvimento de ações de autoproteção das crianças, enquanto estratégias de prevenção.

Além disso, as experiências extensionistas permitiram identificar as intenções e direções dos projetos, a partir da perspectiva do Serviço Social e seus apontamentos para o exercício profissional na educação infantil. Nesse sentido é que o Trabalho de Conclusão de Curso consegue apontar caminhos da atuação da/o assistente social no campo da educação infantil, com base no pressuposto de que os projetos de extensão tendo sido elaborados e executados por uma equipe de docente e estudantes de Serviço Social, são orientados pelas normativas e atribuições da profissão.

O estudo dos projetos de extensão nos permitiu identificar 5 eixos de intervenção do Serviço Social na educação infantil, particularizados na experiência junto ao CMEI Prof. Paulo Rosas. O primeiro eixo é a elaboração de projetos específicos para desenvolver as ações extensionistas. O segundo eixo identificado é a presença em todos os projetos de um ciclo de Planejamento, Monitoramento, Avaliação e Sistematização (PMAS). Já no terceiro eixo estão as atividades voltadas para o trabalho com famílias, quarto eixo é a disseminação dos direitos

e estratégias de prevenção às violências contra as crianças e por último, o quinto eixo compreende a elaboração de documentos técnicos que influenciam diretamente a política de educação infantil, sempre na perspectiva de promover a prevenção às violências contra as crianças.

4.2.1 A intervenção do Serviço Social a partir da elaboração de projetos

Cada vez mais, a/o assistente social se utiliza da elaboração de projetos para planejar e materializar o trabalho a ser desenvolvido em seu espaço sócio-ocupacional. Assim, é imperativo o profissional de Serviço Social verificar o que requer a sua intervenção, além de “reconhecer de que forma essa intervenção irá responder às necessidades sociais que, transformadas em demandas, serão privilegiadas nos processos de trabalho nos quais a profissão é requerida.” (COUTO, 2009, p. 1). Na experiência analisada, os projetos referidos são os de extensão universitária.

Como já salientado acima, a Lei de Regulamentação da Profissão de Serviço Social, expressa a conquista de novas atribuições e funções na ação profissional, principalmente, no aspecto do planejamento. Sob esse viés, ultimamente, determinados setores da sociedade, começaram a adotar estratégias de intervenção em uma dada realidade baseadas na elaboração e, conseqüentemente, na execução de projetos, se constituindo, assim, uma principal via de atuação da/o assistente social. Isto significa que os projetos, buscam particularmente, alterar uma realidade social e, por isso, nos dias atuais, passa a ser uma das mais numerosas formas de intervenção em determinada conjuntura. (OLIVEIRA, 2018).

Dessa maneira, tanto na sua dimensão prática - efeitos de suas ações - quanto no que concerne aos avanços em direção ao desenvolvimento da cidadania - participação enquanto sujeitos sociais - é notório observar essa conquista fundamental no trabalho profissional da/o assistente social. (OLIVEIRA, 2018). Diante disso, segundo Toni (2003, p. 139), um conceito apropriado de projeto se refere “ao conjunto de meios disponíveis ou atos de intervenção concreta capazes de engendrar uma dinâmica de mudança situacional com a velocidade e direcionalidade necessária para alcançar a situação-objetivo da organização.”

Em outras palavras, o projeto é antes de tudo um comprometimento de interesse de agir em causas de um determinado problema para avançar em resultados concebidos. Logo, é caracterizado como uma categoria central da sua constituição, das suas características, do seu processo de planejamento e de monitoramento; dado que, um projeto constata a materialização

da “vontade de ação”, isto é, da representação mais potente de direcionalidade para alterar tal realidade.

Sob essa perspectiva, a prática de projetos, apresenta impactos positivos, dentre eles: o aumento de chance de eficácia para a solução de um determinado problema mediante a situação-objetivo e a possibilidade de reforçar a produção coletiva do conhecimento acerca da organização de um projeto, em que procura oportunizar a reflexão e a síntese de acertos e de erros durante sua realização. (TONI, 2003). Perante o exposto, no processo de formulação dos projetos, é possível se deparar com diferentes tipos de projetos, os quais, os mais conhecidos, conforme Oliveira (2018), são os de pesquisa, os sociais e os técnicos.

Para este escrito, o mais importante é o projeto social que tem como finalidade “propor uma intervenção em determinada realidade, buscando solucionar algum problema social e melhorar a qualidade de vida das pessoas envolvidas.” (OLIVEIRA, 2018, p. 20). No que se refere ao processo de construção de um projeto, a princípio, é crucial a concretização de três fases, intimamente relacionadas entre si: planejamento, implementação (monitoramento) e avaliação. Por conseguinte, é válido ressaltar que:

Um projeto é constituído de um conjunto de partes articuladas que formam um todo lógico e consistente. Embora não exista um formato único de projeto, este inicia geralmente descrevendo determinada situação problemática, apontando para objetivos e metas e detalhando os recursos que serão necessários para sua execução. É importante destacar essa estrutura, pois, quando se elabora um projeto de forma desarticulada, este perde sua coerência e sua pertinência, de modo que o parecerista que deve analisá-lo tenderá a não o aprovar. (NETO; GEHLEN, 2018, p. 25).

Em vista disso, a estrutura de um projeto corresponde a uma série de etapas que devem ser contestadas a partir de determinadas perguntas-chaves, as quais possuem uma certa lógica e coerência entre si. Tal conexão entre as partes de um projeto em razão de não apresentar uma desarmonia e consistência no fim deste, à vista de que “não convém dividir tarefas para realizá-las de forma isolada e independente.” (NETO; GEHLEN, 2018, p. 26).

Partindo desse pressuposto, a idealização de cada projeto se inicia com o fundamento de um diagnóstico, ou seja, a identificação de um problema central que busca solucioná-lo. Assim, como um nível de Planejamento, o projeto pressupõe o conhecimento da realidade. Fundamentado nisso, toda a estruturação de um projeto, na realidade, é orientada por uma metodologia que vai desde o conhecimento do diagnóstico e ao planejamento de todas as atividades até a sua avaliação.

Com fundamento nisso, se torna perceptível a aproximação dessa forma de intervenção profissional em relação aos projetos de extensão apresentados no último subtópico, ou seja,

projetos situados no âmbito da função da Universidade pública. Isso porque podemos caracterizá-los enquanto projetos sociais já que buscam propor uma intervenção imediata para solucionar determinado problema. Mesmo sendo um projeto social e de intervenção direta, o projeto de extensão também envolve a produção de conhecimento de cada edição do projeto que termina por orientar o novo projeto.

Os projetos de extensão são elaborados a partir de um edital de chamada da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE. O docente que apresentar o projeto para o edital, realiza a inserção da proposta por meio de um sistema, o SIGPROJ, alimentando as informações solicitadas. Na verdade, tais informações constituem as exigências do roteiro do projeto. O referido roteiro é constituído pelos seguintes elementos: a) introdução com a identificação, de maneira geral, sobre o tipo da proposta, nesse caso, projeto de extensão; b) título; c) área temática principal; d) periodicidade; e) caracterização e detalhes da ação; f) público-alvo; g) objetivos geral e específicos; h) parcerias; i) descrição da ação; j) palavras-chave; k) informações relevantes para avaliação da proposta; l) justificativa com destaque para o impacto e transformação social, m) interação dialógica, n) impacto da formação do estudante, o) indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, p) interdisciplinaridade e interprofissionalidade; q) fundamentação teórica; r) metodologia; s) relação ensino, pesquisa e extensão e, por fim, t) avaliação pelo público e pela equipe. Além disso, no roteiro tem ênfase para a equipe de execução, cronograma de atividades, receita, despesas, participantes, observações, mudanças, dificuldades e conclusões e perspectivas.

Os projetos de extensão, objeto de nossa pesquisa, ao tratar da violência contra crianças, essa não deve ser entendida como um fenômeno isolado na sociedade, visto que seus determinantes são econômicos, históricos, sociais e políticos (MENDONÇA, 2022); e apesar de “avanços” nas políticas de enfrentamento, a cada ano que passa, há o agravamento de casos de violência, principalmente, a sexual, contra esse público.

Nesse contexto, levando em consideração a problemática na realidade brasileira, que atinge, sobretudo, a Primeira Infância - fase de grande importância para as crianças, tendo em vista as experiências vividas que serão capazes de influenciar toda a vida destas crianças -. Conseqüentemente, as tornam mais suscetíveis às violências e, para isso, os projetos buscaram apresentar a discussão acerca da prevenção das violências contra as crianças atendendo à estratégia da autoproteção por meio da pertinência do Serviço Social na Educação Infantil. E ao propor disseminar a autoproteção de crianças como estratégia de prevenção às violências contra crianças, a intervenção do Serviço Social na educação infantil é pensada a partir da

idealização de um projeto, os quais, mesmo seguindo o roteiro pré-definido pelos editais da PROEXC, incorporam elementos básicos de um plano de trabalho da profissão.

4.2.2 O Ciclo do Sistema P-M-A-S dos projetos de extensão universitária

Desde a experiência do primeiro projeto de extensão, em 2019, foi possível perceber que um dos seus objetivos específicos foi a implementação de um sistema de planejamento, monitoramento, avaliação e sistematização (PMAS). No momento atual, é possível captar uma crescente valorização desses sistemas para a análise dos impactos e resultados desses (NETO; GEHLEN, 2018), tendo em consideração que; de início, entender um projeto é antes de tudo apreender a complexidade da realidade que o determinou. (TONI, 2003). De maneira geral, o PMAS se encontra no campo da metodologia, isto é, de como fazer um projeto e, por isso, a compreensão e a implementação de uma boa prática desse sistema está articulada com o desenvolvimento de todo o projeto. Logo, tanto as concepções quanto às técnicas dependem de todo o processo de seguimento de um estabelecido projeto e, sobretudo, da participação dos diversos sujeitos envolvidos para a execução do projeto. (SILVA, 2011).

Nesse âmbito, uma vez assinalado no projeto, o sistema PMAS se torna uma ferramenta eficaz para a verificação da execução do projeto. De acordo com Corcione (2007, p. 15), o sistema PMAS corresponde a “um conjunto articulado de concepções e metodologias, mecanismos e rotinas, que favoreçam melhor organicidade da vida institucional e maior qualificação de sua ação programática e gerencial.” Isso quer dizer que, afinal, se trata de um caminho planejado para atingir um determinado resultado mediante aos objetivos traçados de tal projeto.

Dessa maneira, Corcione (2007) enfatiza que o planejamento, o monitoramento, a avaliação e a sistematização se constituem enquanto elementos integrados do sistema PMAS, como também

Não basta realizar planejamentos, monitorar ações, avaliar trabalhos ou sistematizar projetos implementados; é preciso que tudo aconteça de modo articulado, em conexão com a missão e com os demais aspectos de uma entidade, de modo ancorado aos desafios do campo não governamental e da sociedade como um todo [...]. (CORCIONE, 2007, p. 19).

Diante disso, é importante ressaltar a conceituação para cada termo que faz parte do sistema PMAS. Ao considerar o planejamento, esse qualifica o rompimento da lógica do improvisado ou, até mesmo, da limitação do improvisado ao mínimo possível, pois, quando o

planejamento é realizado, ocorre um exercício da capacidade do indivíduo de pensar o futuro com base nas análises da realidade presente. Assim, “é fundamental avaliar as experiências passadas, interpretar a realidade presente e saber para onde se deseja ir.” (OLIVEIRA, 2018, p. 21). Trata-se da definição dos caminhos e do caminhar para alcançar determinados objetivos, da ação intencional de representar a antecipação da realidade. (SILVA, 2011).

No que concerne ao monitoramento, este “consiste na coleta de dados antes e durante sua utilização, com o objetivo de subsidiar o gerenciamento e a tomada de decisões.” (NETO; GEHLEN, 2018, p. 54). Coincide com o processo de aprendizagem organizacional e social, ou seja, no acompanhamento da concretização das atividades planejadas. Por outro lado, a avaliação se refere ao processo de identificar tanto os resultados positivos quanto os negativos em relação aos objetivos do projeto. Embora seja associado aos processos já descritos, há diferenças significativas entre si, já que o monitoramento define algo que está ocorrendo e apresenta a finalidade de realizar ajustes no andamento do projeto; enquanto a avaliação, tem o foco no que já ocorreu, logo, busca analisar todo o processo, a consecução dos objetivos, as metas, os produtos, os impactos e relevância do projeto. (NETO; GEHLEN, 2018)

Segundo Holliday (2006, p. 24), a sistematização é

Aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e o porque fizeram desse modo.

Por conseguinte, coincide com a análise crítica da experiência vivenciada, bem como da verificação e registros dos aprendizados coletivos construídos. Dessa maneira, é o processo de reflexão cumulativo, permanente e de produção de conhecimentos mediante à uma experiência numa determinada realidade social. A partir disso, podemos considerar entre as dimensões constitutivas do sistema PMAS: a concepção geral dos autores do projeto e as orientações dos mesmos de compreender o significado e a importância para eles do PMAS para o desenvolvimento do projeto; na participação coletiva de todos os envolvidos do projeto para o pluralismo de ideias e posições; as rotinas e os instrumentos de coleta, registro e sistematização de informações; a dinâmica de todo o aprendizado do processo, os produtos que o sistema pode gerar, dentre outras. (SILVA, 2011).

Perante o exposto, é notório a percepção dos projetos de extensão mencionados anteriormente, possuem o envolvimento em um processo do ciclo do PMAS do projeto. Isso se deu por meio da abrangência das discentes da graduação de Serviço Social, Pedagogia e

Comunicação que estavam inseridas nos projetos. Desse modo, essa interdisciplinaridade e interprofissionalidade contribuíram para o sistema PMAS dos projetos, que ocorreu da seguinte forma (UNIVERSIDADE, 2021, p. 8):

O planejamento apresentará detalhadamente as atividades de responsabilidade direta de cada estudante, relacionada principalmente ao seu campo de formação acadêmica, disciplinas e aulas da graduação, onde cada um/a poderá oferecer uma maior contribuição para o sucesso da experiência. Também participarão de todo processo de organização e execução das atividades, pois apesar de assumirem atividades específicas no planejamento/execução, serão envolvidos nas demais ações, de modo a não perderem a visão do todo do projeto e a compreensão do alcance do objetivo geral do mesmo. Os estudantes serão envolvidos nos momentos de monitoramento e avaliação do projeto, sendo estimulados a expressarem suas opiniões, críticas e sugestões. Os demais membros da equipe, já graduados, participarão da mesma dinâmica de desenvolvimento do PMAS do projeto de extensão, assumindo responsabilidades e promovendo a acolhidas dos discentes da equipe. Outro aspecto importante é que as parcerias com as organizações da sociedade civil ampliam o potencial de interdisciplinaridade do projeto, na medida que tais organizações contam com profissionais de diferentes campos do conhecimento. Tal fato é extremamente importante para o objeto do projeto de extensão, a prevenção às violências contra crianças, na medida que a prevenção e a autoproteção de crianças não são possíveis sem a integração de diferentes saberes.

Em suma, os projetos de extensão contaram com o sistema PMAS, o qual aconteceu com a realização de reuniões para o planejamento detalhado das atividades, com a participação da coordenação, das discentes e das entidades parceiras do projeto. Após isso, o monitoramento aconteceu durante e após a execução do projeto para que a avaliação fosse feita no último mês de cada projeto. Por fim, à medida que as etapas estavam ocorrendo, houve o processo da sistematização da experiência por meio das produções científicas de cada projeto, como artigos científicos, trabalhos de conclusão de cursos, resumos para a contribuição da disseminação da ação extensionista e livros.

Sobre o livro, ainda cabe comentar que foi publicado no formato e-book, a partir de um edital de publicação da ProexC, e foi produzido no formato e-book. O livro é a última e principal sistematização da experiência de extensão. Seu título é: “Ensinar a se proteger: a autoproteção de crianças enquanto estratégia de enfrentamento às violências”, seus capítulos discutem sobre a primeira infância e o desenvolvimento infantil; os direitos, os marcos legais das crianças na primeira infância; a notificação dos casos de violência contra crianças e adolescentes; o público infanto-juvenil enquanto vítima direta da violência contra mulher; a lei da escuta protegida; os caminhos de prevenção contra as violências e a autoproteção de crianças no Brasil; a inserção da temática da autoproteção na Política de Educação Infantil da cidade do

Recife e foram escritos por docentes especialistas e discentes que participaram de todas as edições do projeto de extensão.

Assim, ao considerar a competência no que concerne à elaboração e, por consequência, a execução dos projetos, se percebe o conjunto das dimensões da profissão, tendo em vista a necessidade de conhecer a realidade. Além disso, a dinâmica de desenvolver ações técnicas para um posicionamento de enfrentamento a essa expressão da questão social nos projetos. Nesse caso, a maneira de utilizar o sistema para facilitar a atuação profissional e a possibilidade da produção de conhecimento, dado que se no dia a dia da prática profissional do assistente social; se esse “não se atualiza, não questiona as demandas institucionais, não acompanha o movimento e as mudanças da realidade social, estará certamente fadado ao fracasso e a uma reprodução mecânica de atividades.” (SOUSA, 2008).

4.2.3 O trabalho com as famílias das crianças da educação infantil

Outro eixo que compôs as quatro edições do projeto de extensão foi o trabalho com as famílias das crianças atendidas pelo CMEI Prof. Paulo Rosas. Ao longo da sua história, o Serviço Social, traz uma de suas atuações voltada à família sempre modificando e criando novas formas para uma melhor atuação com a mesma. Diante disso, ao abordar o trabalho com as famílias, existem duas dimensões que direcionam a atuação profissional com esse público. Um deles se refere ao conflito/transformação por meio de medidas socioeducativas que focam na defesa de direitos e na construção da cidadania. (PROENÇA; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2012).

Nessa perspectiva, os projetos de extensão em um dos seus ofícios, teve a idealização de ações de sensibilização para as famílias das crianças do CMEI Prof. Paulo Rosas sobre a necessidade de orientação das crianças para a temática da autoproteção. Como também, a elaboração de um instrumental para o conhecimento do perfil dessas famílias. Em consideração a isso, se tem uma nova configuração de um trabalho socioeducativo, o qual tem como proposta a busca pela autonomia por meio do fortalecimento do vínculo familiar e do pensamento crítico enquanto sujeito coletivo. Sobre esse trabalho socioeducativo, é importante pontuar que

Atuando com famílias, o trabalho na perspectiva socioeducativa atua na ótica dos direitos sociais das mesmas, onde objetiva-se a incidência de sujeitos de direitos, e também o tratamento de suas fragilidades, qualidade de vida, fortalecimento das relações internas, visando sempre à emancipação da família e desenvolvimento da mesma junto à comunidade/sociedade, etc. Este trabalho tem como objetivo também a proteção das famílias, considerando sempre sua diversidade e particularidade [...] Qualquer trabalho com famílias necessita ser contínuo, processual e sistemático, ou seja, ele deve ser desenvolvido com preparação, onde o profissional deve estabelecer

um compromisso com os participantes, lembrando que a perspectiva socioeducativa do trabalho com famílias requer também a interdisciplinaridade, ou seja, a participação de profissionais de outras áreas que tenham objetivos em comum de transformação. (PROENÇA; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 10).

Em face do exposto, é possível relacionar esse trabalho socioeducativo com o realizado nos projetos por intermédio da produção de materiais informativos sobre prevenção às violências contra crianças - também no contexto da pandemia - e a necessidade de orientação das crianças para autoproteção. Toda essa ação proporcionou o fortalecimento da identidade dos projetos, nesse eixo, de promover o diálogo e a reflexão sobre a temática. Além disso, se fez um papel de elo para que o conteúdo compartilhado ao público-alvo fosse veraz, acessível, preciso e transparente com base no que os projetos desejavam transmitir. Isso se deu mediante o folder e as duas séries de podcasts, em que os episódios foram compartilhados nas plataformas digitais do Youtube e do Spotify e no grupo de WhatsApp das famílias do CMEI.

Sob outro enfoque do trabalho com famílias, para compreender a necessidade da realidade dos indivíduos atendidos pelo CMEI Prof. Paulo Rosas, teve a elaboração e aplicação de um instrumental com o objetivo da construção do perfil socioeconômico das famílias. Nesse viés, tendo em conta a demanda da gestão e das professoras para melhor conhecer e auxiliar no processo de construção e orientação do PPP, bem como de atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar.

Isso ocorreu devido ao trabalho investigativo que também é pertencente à categoria da/o assistente social. Desse modo, o profissional de Serviço Social em sua intervenção tem que possuir uma direção, para conhecer e problematizar o objeto de sua atuação para conceber sua visibilidade por meio das informações e das análises consistentes encontradas. Portanto, o traçamento de um perfil socioeconômico se torna um dos principais instrumentos nesse processo investigativo para a construção de estratégias; com foco no enfrentamento das diferentes expressões da questão social presentes na realidade escolar. Tendo como importância no CMEI Prof. Paulo Rosas, o conhecimento da realidade vivenciada por essas famílias para a abertura de possibilidades da análise crítica e planejamento de ações voltadas para o público. (ALVES et al., 2018).

4.2.4 A disseminação dos direitos e estratégias de prevenção às violências contra as crianças

Outro aspecto importante nessa linha de raciocínio diz respeito à contribuição por meio da formação dos trabalhadores do CMEI Prof. Paulo Rosas, de profissionais do Serviço Social,

Direito e Pedagogia que atuam em organizações que atendem as crianças. Essas organizações compõem a rede de proteção a este segmento populacional e o intuito dessa propagação do conhecimento se refere à potência dessas ações - necessárias - para o enfrentamento às violências contra as crianças. A ação formativa das 4 (quatro) edições dos projetos estavam também direcionadas para a sensibilização e informação das/os estudantes da UFPE, especialmente dos cursos de Pedagogia e de Serviço. Isso com o foco de contribuir com a formação acadêmica e possibilitar a disseminação dos conteúdos abordados pelos estudantes e instituições.

Logo, a necessidade de qualificar profissionais - em formação ou já graduados - com o objetivo de saberem construir juntamente com as crianças estratégias de autoproteção, assim como, estimular a capacidade crítica para alguma mudança nessa dinâmica das relações sociais; visto que, a maioria não tinha o conhecimento acerca do tema por não ter grande visibilidade na academia e no ambiente de trabalho. Em síntese, contribuiu para evidenciar a importância do tema e a rede de proteção para enfrentar as violações de direitos contra as crianças. O Serviço Social, sob tal viés, se relaciona à socialização da informação e do conhecimento. Por isso, o trabalho socioeducativo designado para o campo da aprendizagem e o desenvolvimento da cidadania e dos valores éticos e políticos torna-se um qualificador da ação formativa. (CARVALHO et al., 2007).

Partindo desse pressuposto, conforme Silva, Vieira e Lima (2016), a intervenção profissional da/do assistente social deve ser voltada para a promoção de ações direcionadas à cidadania e a construção democrática participativa. Isso porque o profissional de Serviço Social contribui no processo de construção de um determinado contexto social; porquanto, as suas respostas interventivas não ficam apenas restritas às práticas emergentes e imediatas. Todavia, ficam nas práticas de prevenção contra qualquer tipo de violação de direitos, nesse caso, o das crianças e, também, de vulnerabilidades por intermédio da informação e da orientação. (FISTER, 2023).

Diante disso, Lima e Miotto (2011) evidenciam que essas ações preparadas pelas/os assistentes sociais se relacionam com uma dinâmica de fortalecimento de um processo emancipatório. Desse modo, se busca colaborar para a formação da consciência crítica dos sujeitos envolvidos por meio da vivência da realidade, bem como do diálogo e a troca de ideias entre diferentes áreas a depender da ação, a exemplo, dos projetos de extensão em questão. Pode-se perceber que por meio do processo formativo, ocorre a projeção da emancipação e da transformação social dos/as participantes, já que se entende como “toda experiência na qual as

pessoas mudam à sua maneira de compreender o mundo e as relações humanas" (LIMA; MIOTO, 2011, p. 231 apud FISTER, 2023, p. 36).

Em consideração a isso, se procura a formação da consciência crítica dos envolvidos, a qual será efetivada atendendo às condições favoráveis para a elaboração, de maneira crítica e consciente, da visão de mundo. Para isso, se tornaram “sujeitos do processo de construção da sua história, da história dos serviços e das instituições e da história da sua sociedade.” (MIOTO, 2010, p. 7). Sob essa perspectiva, a autora ainda destaca a necessidade do profissional de Serviço Social ao desenvolver as ações formativas conhecer o campo em que está inserido, o espaço sócio-ocupacional, o público-alvo e o funcionamento da organização; para isso, para elaboração não só das soluções e do conhecimento, mas também do envolvimento participativo dos envolvidos na ação formativa.

4.2.5 A elaboração de documentos técnicos para influenciar a política

No que tange o Serviço Social brasileiro, é notório o valor ético central da liberdade e a afirmação do compromisso com a democracia e a defesa dos direitos humanos e sociais. O cotidiano profissional exige o conhecimento e o constante pensamento acerca da realidade para o desenvolvimento de ações conscientes, críticas e dialéticas. Um desses feitos diz respeito à realização de estudos, fundamentos e orientações para a normatização da produção de documentos, em que torna um veículo de propagação de mecanismos institucionais e profissionais mediante à fixação de experiências e solicitações de encaminhamentos. (CONSELHO..., 2022).

Dessa maneira, outro eixo de destaque durante a concretização dos projetos de extensão concerne à elaboração de documentos técnicos para influenciar a política de educação infantil no caminho da prevenção de todas as formas de violências contra as crianças. A partir disso, a equipe da extensão realizou outras sugestões, como a abertura de um novo grupo de trabalho específico com o tema da autoproteção com o foco de promover maior visibilidade ao tema e para que as ações fossem melhor desenvolvidas em relação ao tema. Além disso, enfatiza o acréscimo de 16 fontes sobre o tema da prevenção às violências e a autoproteção que podem contribuir com o conteúdo e o texto revisado do PPP. Por fim, teve a indicação de técnicas para a consolidação necessária dessas alterações no PPP CMEI Prof. Paulo Rosas. (MENDONÇA et al., 2021).

Sob essa lógica, a elaboração de documentos técnicos por parte das/os assistentes sociais se configura por meio da conjunção de esforços profissionais, dos quais, segundo Miotto (2009, p. 481) destacam-se dois:

O primeiro concerne à interpretação das demandas postas aos assistentes sociais pelos indivíduos. Aquelas necessidades trazidas por sujeitos singulares não são mais compreendidas como problemas individuais. Ao contrário, tais demandas são interpretadas como expressões de necessidades humanas básicas não satisfeitas, decorrentes da desigualdade social própria da organização capitalista. Assim, o assistente social tem como objeto de sua ação as expressões da questão social, e essa premissa não admite que se vincule a satisfação das necessidades sociais à competência ou incompetência individual dos sujeitos. O segundo refere-se ao redimensionamento que a perspectiva crítico-dialética exige da ação profissional no que diz respeito ao seu alcance e direcionalidade. Ao postular que as soluções dos problemas dos sujeitos singulares só se efetivam, de fato, com a transformação das bases de produção e reprodução das relações sociais [...].

Dessa maneira, percebe-se que o trabalho de elaboração, como foi feito pela equipe da extensão, “se estrutura enquanto dinâmicas integradas ao processo de trabalho do assistente social, visando o alcance dos resultados capazes de contribuir com o atendimento das demandas.” (MARTINS, 2017, p. 84). Logo, a necessidade dos profissionais do CMEI Prof. Paulo Rosas apresenta o significado de considerar para além da realidade imediata, mas reconhece a conjuntura, os interesses e as ideias que determinam essa intervenção profissional.

Em face do exposto, ocorre uma aproximação com a instituição de ensino para ter como referência a formação sobre a prevenção da violência contra as crianças no seu PPP, dado que cada escola tem a sua autonomia com base na política de educação para a elaboração desse. Com base nisso, se pretendeu articular com a Secretaria da Educação do Recife com o foco de sensibilizar para a temática e a mudança na política de educação infantil do município, tendo em vista “a inclusão do tema da prevenção nos PPPs das unidades de ensino, em todos os níveis, é uma estratégia correta e de impactos positivos para a comunidade escolar e para o enfrentamento das violências.” (MENDONÇA, 2022, p. 158).

Posteriormente, digamos que essa incidência faz perceber que o profissional do Serviço Social ocupa um lugar de destaque em sua intervenção com efeito “na medida em que ele atua diretamente no cotidiano das classes e grupos sociais menos favorecidos, ele tem a real possibilidade de produzir um conhecimento sobre essa mesma realidade.” (SOUSA, 2008, p. 122). Portanto, o conhecimento se torna o seu principal instrumento de trabalho por permitir usufruir da real dimensão das inúmeras perspectivas e possibilidades de intervenção profissional, como na elaboração de documentos técnicos.

Partindo dessa premissa, ao ponderar a discussão de metodologias para as crianças, sobretudo, da Primeira Infância destinadas à autoproteção nos casos de violência, especialmente, a violência sexual; no atual contexto brasileiro, não é considerada uma tarefa tão fácil porque determinadas temáticas são confrontadas por ideais conservadores. Tratar do debate da autoproteção na fase em que a criança, de maneira marcante, desenvolve suas potencialidades, introduz absolutamente a capacidade do reconhecimento e da denominação das partes do seu corpo e o estímulo dela dizer “não” aos toques caracterizados abusivos e de procurar ajuda quando acontecer algo que considere errado. (MENDONÇA et al., 2021).

Contudo, nas últimas décadas, no Brasil, os assuntos relacionados às partes do corpo humano de uma criança constituem como temas da educação sexual. Esse campo de estudo tem sido severamente contrariado por parte das ideais conservadoras presentes em todos os espaços da sociedade, como famílias, escolas, dentre outros; ao ser comparado a uma ação absurda de ensinar as crianças a praticarem sexo. Porém, no decorrer deste escrito percebemos que isso não ocorre e, sim, o ensinamento de uma das estratégias mais eficazes de prevenção contra as violências.

Desse modo, é necessário ter o cumprimento do papel de propagar o conhecimento sobre tal temática e, com isso, beneficiar diretamente o segmento populacional tido como mais vulnerável e propício a sofrer violações de direitos. Nesse sentido, a experiência da promoção dos 5 eixos escolhidos pela coordenação dos projetos de extensão universitária no tema da autoproteção de crianças na Primeira Infância, vinculados a um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade do Recife - o CMEI Prof. Paulo Rosas - centraliza-se a refletir acerca do Serviço Social na Educação Infantil e suas contribuições no enfrentamento às violências contra as crianças.

Posto isto, o papel da/o assistente social na educação infantil vai além de se relacionar com a política de assistência para pensar em alternativas de permanência e acesso da/o aluno na instituição de ensino, mas visa um atendimento entre o cuidar e o educar em uma perspectiva de direito social. Logo, também se constitui no desenvolvimento de ações e projetos com o foco na socialização de informações para contribuir para a transformação social e a emancipação dos sujeitos. Isso diante dos apontamentos conceituais e de condutas presentes em leis e normativas no campo da educação, pensado, principalmente, para a primeira infância.

A partir da posição adotada no estudo, entende-se como é fundamental a inserção da/o profissional de Serviço Social na educação infantil e de, nos seus projetos de trabalho profissionais, agregar a temática da prevenção e intervenção frente às violências contra o público infantil. Esse fato lança sementes para aprofundar a compreensão sobre a incontestável

contribuição do profissional de Serviço Social no enfrentamento das violências contra crianças na Educação Infantil mediante o caminho dessa ação fortalecida e eficaz com a elaboração de projetos próprios juntamente com os 5 eixos abordados neste subtópico. Portanto, implementada, permite na colaboração para “proteger nossas crianças e desnaturalizar as violências.” (MENDONÇA, 2022, p. 162).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou aprofundar o entendimento acerca da atuação de uma assistente social docente e discentes a partir de ações extensionistas no enfrentamento das violências contra crianças na Educação Infantil. Evidencia a análise das violências contra crianças como uma das principais expressões da questão social, sendo, na verdade, um fenômeno que atinge, cotidianamente, a vida de milhares de meninos e meninas. Desse modo, torna-se irrefutável a necessidade de enfrentá-lo de forma efetiva, eficiente e eficaz e de como o ambiente escolar pode ter um papel primordial nesse combate mediante o trabalho do conteúdo sobre a autoproteção e a colaboração da/o assistente social.

Isso pelo motivo de que trabalhar com essa temática é compartilhar o acesso ao conhecimento para que as crianças possam ter uma atitude protetiva em relação ao seu corpo, visto que passam a se reconhecer como sujeito de direitos e, conseqüentemente, passam a ter maior autonomia em relação ao seu corpo. Dessa maneira,

Atuar de maneira preventiva é essencial para uma cultura de proteção, construir junto à escola ações que promovam direitos e enfrente as violências contra crianças [...], é urgente. Sabemos que o enfrentamento às violências contra crianças [...] desafia a “estrutura tradicional” da escola, e que se faz necessário (re)pensar a cultura escolar, construindo um espaço onde crianças [...] possam viver a proteção da forma mais ampla possível. (SARINHO, 2019, p. 103).

Nesse sentido, em toda a construção teórica deste Trabalho de Conclusão de Curso, se percebeu como as inúmeras formas de violências contra as crianças sempre estiveram presentes ao longo da história da infância e em todos os lugares do mundo. Infelizmente, até os dias de hoje, ainda se encontram perpetuadas na sociedade brasileira com grandes índices registrados e intensificados após o período da pandemia da Covid-19. Embora exista um número considerado alto de denúncias, compreendemos que essa quantidade não condiz com a realidade em relação ao número de crianças vítimas de violências. De certo, essas ainda ocorrem de maneira silenciosa e, assim, dificulta, principalmente, os procedimentos para a proteção.

A violência é compreendida como o uso intensificado da força sobre o outro e apresenta como fundamento uma relação de poder, em que se manifesta de diferentes maneiras a partir do contexto em que se encontra. Ao tratar da sociedade brasileira, especificamente do público infantil inserido nesta, é notório o quanto é vítima da violência e de desrespeito aos seus direitos humanos; sobretudo, na realidade imposta pela diferenciação nítida e bem deliberada entre as crianças das classes mais ricas e das classes mais pobres.

A violência praticada contra as crianças, isto é, quando elas são vítimas, é expressada de várias maneiras, nas quais podem ser classificadas em dois agrupamentos: o primeiro em que não há a inclusão dos direitos desse segmento populacional nas políticas públicas e, por consequência, são violados; e o segundo corresponde quando a violência é cometida por um agressor seja em estágio físico, seja em estágio psíquico ou social, tendo as tipificações mais conhecidas como a violência física, a psicológica, a negligência e a sexual.

Essa última é considerada uma das práticas mais cruéis de violência e, infelizmente, tão presente na realidade brasileira, pois, se manifesta de três formas: o abuso sexual, a agressão sexual e a exploração sexual. Além disso, qualquer tipo de violência, acima de tudo, a sexual, deixa marcas profundas nas vítimas e os impactos afetam desde os aspectos físicos até os psicológicos e sociais na vida da criança.

Por muitos anos, lamentavelmente, o público infantil não era reconhecido enquanto sujeito de direitos e, por isso, se tornou objeto de inúmeras manifestações de violências, as quais eram omitidas tanto na esfera estatal quanto na familiar. Sob esse viés, como as demais violências, a violência sexual se configura como uma das expressões da questão social porque trata de uma transgressão, de uma relação de poder perversa e desestruturante e de violação de direitos.

Além disso, é acompanhada por fatores que facilitam esse acontecimento, como a pobreza que mesmo não sendo a causadora concreta para que se tenha a violência, cria a circunstância de risco por proporcionar frustrações. Entre elas, a do analfabetismo, a do desemprego, a da miséria e, até mesmo, a da "ausência do diálogo com crianças e outras questões que podem vulnerabilizar as crianças." (SILVA, 2020, p. 58).

Isto posto, concluímos que as formas de violências contra as crianças se caracterizam como uma das principais expressões da questão social. A questão social tem sua gênese no sistema de produção capitalista e é considerada uma expressão por se tratar de uma categoria, a qual exprime a contradição primordial do capitalismo, que está presente na produção e na apropriação da riqueza produzida socialmente. Logo, acentua as inúmeras desigualdades sociais, como culturais das classes econômica, política e social, influenciadas por aspectos que delineiam a contradição entre o capital e o trabalho.

É nesse contexto que a violência contra crianças caracterizada enquanto um fenômeno cultural, histórico, social e multifacetado, em que atinge a todos, envolvendo as relações interpessoais desiguais e sociais traçadas no exercício do poder e na negação de direitos que se torna uma das expressões da questão social. Ademais, pode ocorrer no nível das microrrelações sociais a partir dos tipos de violência já mencionados e também no nível das macrorrelações

sociais mediante à violência estrutural, ou seja, a que reflete na condição de vida da criança oriunda das desigualdades sociais devido à concentração de riquezas nas mãos da minoria. Dessa forma, essa realidade leva, sobretudo, crianças das camadas mais pobres a serem vitimadas pela miséria e, por consequência, serem vítimas da violência sexual em troca de um prato de comida.

Com base na gênese dos primeiros aparatos jurídicos para atendimento à infância, se torna evidente a distinção entre o período anterior e posterior ao processo de redemocratização do país. Isso porque a intransigente luta de movimentos em favor dos direitos das crianças resultou, no fim da década de 80 e início na de 90, um profícuo debate em torno desse segmento populacional.

Dessa maneira, a obtenção do êxito dessa luta começou a partir da definição de todos os direitos fundamentais para todas as crianças e adolescentes do país com a Constituição Federal de 1988. Para regulamentar os artigos presentes na nova Carta Magna do Brasil, se tem a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei ordinária nº 8.069/1990, o qual reafirmou todos os direitos dessa parte da população e, ainda por cima, a colocou como prioridade absoluta, estando adequada também a Convenção dos Direitos da Criança. É nesse cenário que ocorre o fim da doutrina da situação irregular do Código de Menores de 1979 - antecessor ao Estatuto - , o qual se caracterizava pelo “uso da lei para discriminar e reprimir os ditos ‘menores’, ou seja, aqueles que, segundo o código, não faziam parte da sociedade e da família estruturada.” (NASCIMENTO; LIMA; MENDONÇA, 2022, p. 43).

A partir disso, se tem a criação de outros marcos legais que reconhecem o público infanto-juvenil como sujeitos de direitos, bem como mecanismos para coibir, evitar e prevenir as violações de direitos contra eles, dentre elas, as violências. Contudo, mesmo com esses “avanços”, as violências contra as crianças é um assunto necessário e extremo destaque no país, tendo em vista o contexto dessa problemática na realidade brasileira mediante os dados alarmantes do Disque 100 nos últimos anos, já apresentados neste escrito.

Nesse sentido, a faixa etária da Primeira Infância (crianças de zero a seis anos de idade) é a que prevalece com o maior número de casos de violências. Essa fase é tida como um período crucial para a formação e a transformação de aspectos considerados centrais para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, físicas, linguísticas e psicossociais para a criança. É nesse momento que as experiências vividas pelas crianças são capazes de influenciar toda a vida e, por consequência, se tornam mais suscetíveis a violências, entre elas, a sexual. Por esse motivo, é importante discutir de forma ampla sobre essas questões, como também a necessidade de fortalecimento da rede de proteção e prevenção.

Portanto, a autoproteção é considerada uma das estratégias mais eficazes de prevenção e que vem sendo adotada como uma forma de enfrentamento. A autoproteção corresponde em informar às crianças sobre o seu corpo com o intuito de que elas possam identificar as situações de risco e de adotarem condutas auto protetivas. Assim, trabalhar a autoproteção com as crianças é proporcioná-las reflexões que levem à autonomia e o reconhecimento do seu corpo e a possibilidade da revelação da violação de direitos e pedido de socorro.

Partindo desse pressuposto, é que se tem a discussão do conhecimento acerca da profissão do Serviço Social na Política de Educação, sobretudo, na Educação Infantil por ser responsável por trabalhar com as crianças da Primeira Infância. A inserção da/o assistente social no espaço sócio-ocupacional da escola, ao mesmo tempo que não é nova, é incipiente em razão da escassez de estudos para compreender mais essa atuação, já que a sua implementação remonta aos anos iniciais da profissão. A integração do profissional de Serviço Social ao ambiente escolar ganha importância por está habilitada a atuar no enfrentamento das mazelas sociais por meio do desenvolvimento de ações e potencialidades para a efetivação dos direitos das/os estudantes.

Logo, o espaço escolar apresenta expressões da questão social e, por isso, se torna um espaço de atuação profissional mediante às dimensões da profissão. Uma dessas atuações diz respeito à contribuição para a emancipação dos sujeitos e da transformação social por meio da socialização de informações e, conseqüentemente, da promoção ao exercício da cidadania. A partir dos marcos legais relacionados à política da Educação, como a LDB/1996, se torna perceptível a finalidade própria da Educação Infantil para as crianças; além da compreensão das/os trabalhadores/as estarem preparados de maneira condizente com a realidade e suas peculiaridades para trabalhar com essa faixa etária.

Diante disso, tida como a primeira etapa da educação básica oferecida em creches e pré-escolas, a educação infantil se constitui de avanços significativos e jurídicos com diretrizes, princípios, fundamentos, orientações, dentre outros, para melhor atuação das/os profissionais nesse ambiente. Uma dessas recomendações se relaciona com a formação desses profissionais da educação infantil com um dos intuítos de contribuir para o enfrentamento às violências contra as crianças.

Face o exposto, o ambiente escolar da educação infantil se torna um espaço relevante e de referência para considerar e ouvir as falas acerca das violências. Para aprofundar essa discussão e demonstrar a importância da intervenção da/o assistente social na Educação Infantil na prevenção das violências - entre elas, a sexual - contra crianças, analisamos as experiências e os resultados obtidos dos projetos de extensão universitária sobre o tema da autoproteção

enquanto forma de prevenção à violência contra crianças vinculados ao Departamento de Serviço Social da UFPE.

Dessa forma, os projetos se constituíram como uma possibilidade de aproximação privilegiada com a realidade e, de maneira geral, trabalhou com 5 eixos temáticos idealizados por integrantes da equipe dos projetos que se relacionam com a área do Serviço Social. Sendo assim, a disseminação do tema da autoproteção por meio desses projetos, tidos também como sociais, por buscarem ter uma intervenção imediata para solucionar determinada problemática, nesse caso, a das violências contra crianças; constataram a eficácia da contribuição da/o assistente social no enfrentamento das violências na educação infantil.

Portanto, podemos concluir que a partir das experiências dos projetos de extensão, é admissível defender a intervenção do Serviço Social, no caso em particular das ações extensionistas, focadas em propagar o tema da autoproteção, sensibilizar a comunidade escolar para a temática das violências contra crianças, por meio da elaboração de um projeto próprio com essa finalidade e com um bom sistema de PMAS. A intervenção também ganha importância aliada ao trabalho com as famílias e com as/os trabalhadoras/as da educação e das crianças. A perspectiva maior da intervenção do Serviço Social estando no âmbito da política pública mediante à elaboração de documentos técnicos para inserir na educação infantil ações de prevenção e autoproteção de crianças.

De maneira geral, se percebe o alcance significativo da contribuição do Serviço Social na Educação Infantil no enfrentamento das violências contra crianças, a partir de ações extensionistas de uma docente no campo do Serviço Social. A discussão trazida nesta monografia, aponta que os resultados dos projetos de extensão manifestam a forte potencialidade dessa atuação profissional, embora trabalhe com um tema que é tido como desafio, pois, trata da violência sexual contra as crianças na Primeira Infância, considerada uma realidade perversa. Entretanto, traz um estímulo fundamental para debater o tema da autoproteção de crianças, principalmente, no espaço escolar que conduz, educa e otimiza a criança a ter o seu próprio desenvolvimento, bem como é um ambiente que mais frequentam para além de seus lares.

REFERÊNCIAS

- ABRINQ, Fundação. **Sistema de Garantia de Direitos**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/sistema-garantia-direitos>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. *In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS*, 2007, Belo Horizonte. **Mimeo** [...]. Belo Horizonte: CFESS/CRESS, maio 2007.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na Educação. **Revista Inscrita**, Brasília – DF: Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, n. 6, 2000. Disponível em: https://issuu.com/cfess/docs/revistainscrita-cfess__6_. Acesso em: 7 mar. 2023.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Serviço Social e Política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. *In: I Encontro de assistentes sociais na Área da Educação*, 2003. Belo Horizonte. Apresentação, artigos, palestras... **CRESS**. Belo Horizonte, 28 mar. 2003. Disponível em: <http://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2023.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Parecer sobre os projetos de Lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação. **Caderno Especial**, São Paulo, ano 4, n. 26, nov./2005.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; RODRIGUES, Maria Cristina Paulo. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. *In: PEREIRA, Larissa Daymer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (Orgs.). Serviço Social e Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013, p. 93-109.
- ALMEIDA, Rosângela Oliveira Gonzaga de. O debate da violência contra crianças e adolescentes pelo Serviço Social. **Temporalis**, Brasília - DF, ano 11, n. 21, p. 147-176, jan./jun. 2011.
- ALVES, Monique Ribeiro et al. O perfil socioeconômico dos usuários atendidos na enfermagem da neurologia de um hospital universitário. *In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL*, 16., 2018, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, dez. 2018. Tema: Em Tempos de Radicalização do Capital, Lutas, Resistências, Serviço Social. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22804>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- AMARO, Sarita. **Serviço Social em escolas: Fundamentos, processos e desafios**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. ISBN 978-85-326-5439-7.
- ARAÚJO, Maria Luiza Duarte. **O Disque 100 e a proteção social de crianças e adolescentes em situação de violência: análise da experiência no município de Olinda**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ASCOM (Agência de Notícias). UFPE publica edital para preenchimento de vagas do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas. **UFPE**, Recife, 04 nov. 2021. Disponível em: https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/ufpe-publica-edital-para-preenchimento-de-vagas-do-centro-municipal-de-educacao-infantil-professor-paulo-rosas/40615. Acesso em: 17 mar. 2023.

ASSEMBLEIA Legislativa do Estado de Pernambuco (Alepe). **Análise da situação dos direitos da primeira infância de Pernambuco**. Recife: Alepe, 2020. 116 p.

ÁVILA, Cristina. Mais de 6 mil denúncias de abuso sexual contra crianças foram registradas de janeiro a maio de 2021. **ExtraClasse**, Porto Alegre, 18 maio 2021. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2021/05/mais-de-6-mil-denuncias-de-abuso-sexual-contra-criancas-foram-registradas-de-janeiro-a-maio-deste-ano/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BESERRA, Maria Aparecida; CORRÊA, Maria Suely Medeiros; GUIMARÃES, Karine Nascimento. Negligência contra a criança: um olhar do profissional de saúde. In: SILVA, Lygia Maria Pereira da (Org.). **Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes**. 1. ed. Recife: EDUPE, 2002. 236 p.

BRÁS, Maria da Fé. Contornos do Turismo Sexual dos Algarves. **Revista da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo**. Portugal: Universidade do Algarve, n. 14, 2006.

BRASIL. [Código de Menores (1979)]. **Decreto nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Presidência da República, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16697.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 121, p. 2, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30057416/do1-2014-06-27-lei-n-13-010-de-26-de-junho-de-2014-30057411. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 17 jan. 2023.

_____. **Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022**. Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente, nos termos do § 8º do art. 226 e do § 4º do art. 227 da Constituição Federal e das disposições específicas previstas em tratados, convenções ou acordos internacionais de que o Brasil seja parte; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei de Crimes Hediondos), e 13.431, de 4

de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/114344.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República: Brasília — DF, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Relatório Disque Direitos Humanos 2019.** Brasília — DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/disque-100/relatorio-2019_disque-100.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

_____. [Código de Menores (1927)]. **Decreto nº 17.943 – A, de 12 de outubro de 1927.** Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Presidência da República, 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, [2019]. 131 p.

_____. **Código de Ética do/a assistente social.** Lei nº 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10 ed. Brasília - DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2012. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília – DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 fev. 2023.

_____. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017.** Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República: Brasília – DF, 11 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.935%2C%20DE%2011,Art.. Acesso em: 27 jan. 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República: Brasília – DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 27 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília – DF, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** 1 ed. Brasília – DF: Ministério da Educação, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília – DF: Ministério da Educação, 2010. 36 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília – DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

_____. Ministério da Saúde. **Análise Epidemiológica da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes no Brasil 2011 a 2017.** Brasília – DF: Ministério da Saúde, 2018. Assunto: Boletim Epidemiológico n. 27, v. 49.

BRASILEIRO, Aldilene Campos et al. Os desafios da atuação de assistentes sociais no Ensino Fundamental I em João Pessoa (PB). *In:* FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira et al. (org.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica.** Salvador: Edufba, 2020. 389 p.

BRITO, Ana Carolina Pereira et al. A presença de assistentes sociais no sistema municipal de ensino de Campina Grande (PB). *In:* FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira et al. (org.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica.** Salvador: Edufba, 2020. 389 p.

BRITO, Maria Eduarda de Lima; ROCHA, Rayana Karen de Albuquerque. **AUTOPROTEÇÃO DE CRIANÇAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA:** Uma estratégia de prevenção à violência sexual. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

BRITO, Maria Eduarda de Lima; ROCHA; Rayana Karen de Albuquerque; MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de. *In:* MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de. (Org.). **Formação para Autoproteção de Crianças:** A Experiência Do Projeto Teia. 1. ed. Recife : CENDHEC, 2020. (Coleção cadernos Cendhec ; 23).

BRITO, Sávio Breno Pires et al. Pandemia da Covid-19: o maior desafio do século XXI. **Vigil. Sanit. Debate,** Rio de Janeiro, v.8, p. 54-63, abr. 2020. DOI:

<https://doi.org/10.22239/2317-269X.01531>. Disponível em:
<https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1531>. Acesso em:
 06 abr. 2023.

CAMARGO, Daiana; PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende. Formação de Professores de Educação Infantil: a extensão universitária como espaço de diálogo e experiências. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-17, 2021. Disponível em:
<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/17011>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CAMPOS, Lidiane Dermínio Silveira. **O profissional de Serviço Social na Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de et al. **Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: igualdade como direito, diferença como riqueza**. São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007. Disponível em:
<https://www.sigas.pe.gov.br/files/03282018115835-acoes.socioeducativas.igualdade.como.direito.diferenca.como.riqueza.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. *In: REUNIÃO DA ANPED*, 27, 2004. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em:
<http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1111.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CHILDHOOD (Org.). **Refazendo laços de proteção: ações de prevenção ao abuso e à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes - manual de orientação para orientadores**. São Paulo: CENPEC CHILDHOOD – Instituto WCF – Brasil, 2006. ISBN 85-85786-56-6.

CHILDHOOD. **Dados da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes 2020**. São Paulo, 2020. Disponível em:
https://www.childhood.org.br/childhood/publicacao/DadosViolenciaSexualcontraCriancaeAdolescentes2020_FINAL.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

CONSELHO Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação**. Brasília – DF: CFESS, 2013. Disponível em:
http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

CORCIONE, Domingos Armani. Dimensões constitutivas do sistema PMAS. *In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS (Abong). ONGs: repensando sua prática de gestão*. São Paulo: Abong, jul. 2011. Disponível em:
https://domingosarmani.files.wordpress.com/2013/04/ong_pratica_gestao_ongs_abong.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

COSSETIN, Márcia; LARA, Angela Mara de Barros. O percurso histórico das políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente no Brasil: o período de 1920 a 1979. **Revista**

Histerdbr On-line, Campinas, n. 67, p. 115-128, mar/2016. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histerdbr/article/view/8646092>. Acesso em: 12 jan. 2023.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. [S.l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (9 min). **O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Escola publicado pelo canal Promenino**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IQxkYLYEvuw>. Acesso em: 21 mar. 2023.

COUTO, Berenice Rojas. Formulação de Projeto de trabalho Profissional. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. 1. ed. Brasília – DF: EDITORA UnB – Centro de educação a distância, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7912>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FALEIROS, Vicente de Paula. A violência contra crianças e adolescentes e suas principais formas. *In*: FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira (Orgs.). **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 100 p. (Coleção Educação para Todos). ISBN 978-85-60731-56-5. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=638-vol-31-escqprotege-elet-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jan. 2023.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene; PILLOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças: A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FELDMAN, Ruth; PAPALIA, Diane. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

FÉRRIZ, Adriana Freire Perreira; MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Prolegômenos teórico-prático do processo de sistematização da experiência profissional do Serviço Social na área da Educação Básica. *In*: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira et al. (org.). **A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica**. Salvador: Edufba, 2020. 389 p.

FISTER, Váleri Beatriz Figueira. **A Dimensão Socioeducativa do Serviço Social: algumas reflexões**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2023.

FUNDAÇÃO Maria Cecília Souto Vidigal. **A primeira infância**. São Paulo: FMCSV, 2020. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

GALVÃO, Ana Carolina; MORAIS, Janaína Barbosa de; SANTOS, Nilmar. Serviço Social e escuta especializada: proteção integral ou proteção antecipada de provas?. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 138, p. 263-282, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/cCNMZhBDvzWPPdTYWgWmgXr/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Bruno Severo et al. Ações de prevenção e educação em saúde contra o coronavírus. *In*: NAOUR, Oussama; ANDRADE, Adriano Dias de. (Orgs.). **Enfrentamento à Covid-19:**

ações da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE – Qualidade de Vida e Assistência Social. v. 3. Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE, Ed. UFPE, 2021. E-book.

GOUVÊA, Maria Conceição Meireles. O Serviço Social no Espaço Escolar. *In: O Serviço Social e a Política Pública de Educação*. Belo Horizonte, p.7-10, [2011?].

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Para sistematizar experiências. *In: BRASIL*. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Coordenação da Amazonia. **Para sistematizar experiências**. Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed. Brasília: MMA, 2006. 128 p. E-book.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na cena contemporânea. **Temporalis**, Brasília – DF, v. 10, 2009. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/o-servico-social-na-cena-contemporanea-201608060403123057450.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INTERSETORIALIDADE e seus benefícios na gestão das políticas socioassistenciais. **Portabilis**, Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/intersectorialidade-das-politicas-socioassistenciais/#:~:text=A%20>. Acesso em: 08 abr. 2023.

JESUS, Neusa Francisca de. **O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)**. São Paulo: Associação de Pesquisadores e Formadores da Área da Criança e do Adolescente [NECA], 2020. Disponível em: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/2021/05/TEXTO-MOVIMENTO-NACIONAL-MENINOS-E-MENINAS-DE-RUA-Neusa-Francisca.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

JORDÃO, Maria Clara. Balenciaga é acusada de incitação à pedofilia e abuso infantil em nova campanha. **Folha de Pernambuco**, Recife, 28 nov. 2022. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/balenciaga-e-acusada-de-incitar-pedofilia-apos-lancamento-de-campanha/248449/>. Acesso em: 09 dez. 2022.

KÜNG Ângela Gertrudes. Trabalhando a Autoproteção da Criança. *In: Autoproteção de crianças: guia para pais e educadores/ CEDECA*. Casa Renascer – Natal (RN), 2012.

LACERDA, Irisneide Antonio de et al. Relatos de uma experiência profissional no município de João Pessoa (JP): o lugar do serviço social na Educação Básica. *In: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira et al (org.). A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica*. Salvador: Edufba, 2020. 389 p.

LIMA, Adriana Rosado Maia de et al. Serviço social e Educação Básica no município de João Pessoa (PB). *In: FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira et al. (org.). A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica*. Salvador: Edufba, 2020. 389 p.

LIMA, Maria Luiza Dantas Guimarães. **A violência sexual contra crianças e adolescentes no contexto da pandemia de covid-19**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Ações Socioeducativas e Serviço Social: características e tendências da produção bibliográfica. **Temporalis**, Brasília, v. 21, p. 1-13, 2011.

MALTA, Deborah Carvalho et al. A pandemia da Covid-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília – DF, v. 29, n. 4, set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742020000400026>. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400025#B3. Acesso em: 06 abr. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Educação e Serviço Social: Elo para a Construção da Cidadania**. 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **Serviço social: mediação escola e sociedade**. 2001. 278 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2001.

MATOS, Mara. Casos de violência contra crianças e adolescentes crescem na pandemia. **Jornal da USP**, São Paulo, 07 maio 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/casos-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-crescem-na-pandemia/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MENDES, Sabrina Juttel Mendes. **A Escola e as Violências contra Crianças e Adolescentes na Percepção dos Professores**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MENDONÇA, Marcelo Teles de. Alguns Pontos sobre a Violência praticada contra crianças e adolescentes dentro ou fora do ambiente doméstico. *In*: MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de. (org.). Dossiê Violência Sexual e Doméstica praticada contra crianças e adolescentes. **Revista Infância Hoje**, Recife, v. 1, p. 6-11, 2012.

MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de et al. Autoproteção de crianças no contexto da pandemia. *In*: NAOUR, Oussama; ANDRADE, Adriano Dias de. (Orgs.). **Enfrentamento à Covid-19: ações da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE – Qualidade de Vida e Assistência Social**. v. 3. Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE, Ed. UFPE, 2021. E-book.

MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de. A Violência Sexual contra a Criança e o Adolescente e as Estratégias para seu Enfrentamento. *In*: MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de. (org.). Dossiê Violência Sexual e Doméstica praticada contra crianças e adolescentes. **Revista Infância Hoje**, Recife, v. 1, p. 18-25, 2012.

_____. Contribuições da Política de Atendimento da Criança e do Adolescente para a Articulação da Rede de Atenção Psicossocial - RAPS. *In*: ESCOBER, José Arturo et al. (Org.). **Saberes e práticas profissionais: a experiência do Centro Regional de Referência sobre Drogas de Pernambuco**. Recife: Editora UFPE, 2015.

_____. O enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes: duas décadas depois do Estatuto da Criança e do Adolescente. *In*: MIRANDA, Humberto. (org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente: Conquistas e Desafios**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2011. ISBN 978-85-7315-911-0.

_____. O Mau-trato Infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente: os caminhos da prevenção, da proteção e da responsabilização. *In*: SILVA, Lygia Maris Pereira da (Org.). **Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes**. 1. ed. Recife: EDUPE, 2002. 236 p.

_____. **Relatório da Pesquisa sobre Abuso Sexual e Exploração de Crianças e Adolescentes no Estado de Pernambuco**. Recife: Centro Dom Helder Camara de Estudos e Ação Social — CENDHEC, 2020.

_____. A Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes e as Estratégias de Enfrentamento. *In*: SILVA, Fernando e GUIMARÃES, Beatriz. **Nas Trilhas da Proteção Integral**. 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Recife: Instituto Pró-Cidadania, 2015.

_____. A Violência Sexual contra a Criança e o Adolescente e as Estratégias para seu Enfrentamento. *In*: MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de. (org.). Dossiê Violência Sexual e Doméstica praticada contra crianças e adolescentes. **Revista Infância Hoje**, Recife, v. 1, p. 18-25, 2012.

_____. Apresentação. *In*: MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de. (Org.). **Ensinar a Se Proteger: a autoproteção de crianças como estratégia de enfrentamento às violências**. 1. ed. Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE, Ed. UFPE, 2022. E-book.

_____. **Relatório da Pesquisa sobre Abuso Sexual e Exploração de Crianças e Adolescentes no Estado de Pernambuco**. Recife: Centro Dom Helder Camara de Estudos e Ação Social — CENDHEC, 2020.

MENEZES, Suzaneide Ferreira da Silva; OLIVEIRA, Fabrícia Ariadina Medeiros de. Notificações de Violência contra Crianças e Adolescentes: uma expressão da questão social na Vara da Infância e da Juventude de Mossoró - RN. *In*: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 7., 2015, São Luís. **Anais - JOINPP 2015**. São Luís, 2015. Tema: Para Além da Crise Global: experiências e antecipações concretas.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. *In*: SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Impacto da violência sobre a saúde dos brasileiros**. 1. ed. Brasília - DF: Editora do Ministério da Saúde, 2005. p. 9-42.

MINUSSI, Sandro Gindri et al. Considerações sobre Estado da Arte, Levantamento Bibliográfico e Pesquisa Bibliográfica: relações e limites. **Revista Gestão Universitária**, [s.l.], ano 5, v. 9, 28 mar. 2018. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/consideracoes-sobre-estado-da-arte-levantamento-bibliografico-e-pesquisa-bibliografica-relacoes-e-limites>. Acesso em: 25 set. 2022.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. Orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias. *In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. 2. ed. Brasília – DF: EDITORA UnB – Centro de educação a distância, 2010. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/orientao-social-apostila02.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MIRANDA, Humberto da Silva. **Meninos, Moleques, Menores... Faces da Infância no Recife 1927-1937**. 2008. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional). Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Recife, 2008.

MIRANDA, Humberto. No tempo da assistência: o código de 1927, o juizado de menores e os meninos de Recife. *In: MIRANDA, Humberto (Org.). Crianças e Adolescentes do tempo da assistência à era dos direitos*. Recife: Lidergraff Gráfica e Editora, 2010, 200 p. ISBN 978-85-63622-00-6.

MORGADO, Suzana Pinguello. Políticas para a Infância: investigação histórica da política de educação infantil. *In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; IV Seminário Internacional de Representações Sociais; Subjetividade e Educação – SIRSSE; VI Seminário Internacional sobre Profissionalização. Docente - SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2017, Curitiba. Anais do [...]*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017, p.15835-15848. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26446_12437.pdf. Acesso em: 02 de abr. 2022.

MOURA, Lia Cruz. **Estado Penal e Jovens Encarcerados: uma História de Confinamento**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2005.

NASCIMENTO, Andréia Lucena de Gois. **Serviço Social & Educação: uma análise sob a perspectiva do projeto ético-político da profissão**. Curitiba: CRV, 2020. 150 p. ISBN 978-85-444-3978-4.

NASCIMENTO, Patrícia Helena dos Santos. **Direito ao Lazer e Primeira Infância: uma análise sobre os COMPAZ do Recife**. 2022. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social), Recife, 2022.

NASCIMENTO, Patrícia Helena Santos do; SILVA, Michelle Rodrigues; COSTA, Renata Moura. Autoproteção de Crianças: A experiência do CENDHEC no Projeto Teia de Proteção. *In: 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, 2019, Brasília - DF. Anais [...]*. Brasília - DF, 2019. p. 1-12.

NASCIMENTO, Patrícia Helena Santos do; LIMA, Rosa Maria Cortês de; MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de. Direitos das crianças na primeira infância expressos em leis e planos. *In: MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de. (Org.). Ensinar a Se Proteger: a autoproteção de crianças como estratégia de enfrentamento às violências*. 1. ed. Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE, Ed. UFPE, 2022. E-book.

NAUOR, Oussama; ANDRADE, Adriano Dias de. Apresentação – Extensão: encontros para a transformação do mundo. *In: NAOUR, Oussama; ANDRADE, Adriano Dias de. (Orgs.). Enfrentamento à Covid-19: ações da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE –*

Qualidade de Vida e Assistência Social. v. 3. Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE, Ed. UFPE, 2021. E-book.

NETO, Alberto Bracagioli; GEHLEN, Ivaldo. A elaboração do projeto. *In*: NETO, Alberto Bracagioli; GEHLEN, Ivaldo; OLIVEIRA, Valter Lúcio de. (Orgs.). **Planejamento e gestão de projetos**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. E-book.

NETO, Alberto Bracagioli; GEHLEN, Ivaldo. Metodologia do Projeto *In*: NETO, Alberto Bracagioli; GEHLEN, Ivaldo; OLIVEIRA, Valter Lúcio de. (Orgs.). **Planejamento e gestão de projetos**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. E-book.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do serviço social no Brasil pós – 64. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NUNES, Renata. **A prática do assistente social no enfrentamento da violência**: a desafiadora (re) construção de uma particularidade. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. 156 p.

OLIVEIRA, Ana Beatriz et al. Autoproteção de Crianças no Contexto da Pandemia 2021. **PROEXC** [UFPE]. Resumo apresentado no 7º Encontro de Extensão e Cultura – ENEXC, Recife, 2022. Tema: 68 anos de formação discente e transformação social: a extensão cultural da UFPE.

OLIVEIRA, Macdouglass. **“Entre” Chapeuzinhos Vermelhos e Lobos Maus**: O abuso sexual na primeira infância e a escola enquanto rede de proteção e enfrentamento. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

OLIVEIRA, Salete Magda. A Moral Reformadora e a Prisão de Mentalidades: Adolescentes Sob o Discurso Penalizador. **Revista Perspectiva**, São Paulo, n. 4, v. 13, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3DX74mXKk3gDDgmBJMwWdQg/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

OLIVEIRA, Valter Lúcio de. Diferentes perspectivas na construção de projetos: concepções e antecedentes. *In*: NETO, Alberto Bracagioli; GEHLEN, Ivaldo; OLIVEIRA, Valter Lúcio de. (Orgs.). **Planejamento e gestão de projetos**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. E-book.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PACHECO, Juliane Lucas Viegas et al. O trabalho de assistentes sociais no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes: eis a questão. *In*: **Conjecturas**, ISSN: 1657-5830, Vol. 22, Nº 1 – 2022.

PAIVA, Beatriz Augusto; SALES, Mione Apolinário. A Nova Ética Profissional: Práxis e Princípios *In*: BONETTI, Dilséa Adeodata. et al (Orgs.). **Serviço Social e Ética**: convite a uma nova práxis. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PALACIOS, Jesús. *Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos*. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

PALACIOS, Jesús; MORA, Joaquín. *Crescimento físico e desenvolvimento psicomotor até os dois anos*. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

PARANÁ. Ministério Público do Paraná. **Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**. Curitiba: Ministério Público do Paraná, 2013. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1632.html>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PARREIRA, Lúcia Aparecida. **Famílias e Educação: Parceiros?**. 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2013.

PENN, Helen. *Primeira Infância: a visão do Banco Mundial*. Tradução: Fúlvia Rosemberg. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 7-24, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kgZrFrcg5TTqhsCbZ8FWrwq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. *Políticas Sociais de Atendimento às Crianças e aos Adolescentes no Brasil*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PIMENTEL, Ana Paula Santiago; VALENÇA, Vanua de Melo Cintra. *Direitos Sexuais de Crianças e Adolescentes*. In: MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de. (Org.). **Formação para Autoproteção de Crianças: A Experiência Do Projeto Teia**. 1. ed. Recife: CENDHEC, 2020. (Coleção cadernos Cendhec ; 23).

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. *A criança e o adolescente, representações sociais e processo constituinte*. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 343-355, set./dez, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/vNS7bGtVD4sTgp5KYhV8dVm/?format=html>. Acesso em: 15 jan. 2023.

PIOVESAN, Josieli et al. **Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem**. 1. ed. Santa Maria – RS: UFSM; NTE, 2018. [E-book]. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18336/Curso_Lic-Comp_Psicologia-Desenvolvimento-Aprendizagem.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 fev. 2023.

PORTAL UFES. **Sobre a Proexc**: o que é a extensão universitária. Vitória [Campus de Goiabeiras]: Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Disponível em: <https://proex.ufes.br/o-que-e-extensao-universitaria#:~:text=A%20Extens%C3%A3o%20Universit%C3%A1ria%20%C3%A9%20a,da%20pesquisa%20desenvolvidos%20na%20institui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 mar. 2023.

PORTO, Paulo César Maia. *Os principais avanços do Estatuto em face da legislação anterior revogada*. In: CABRAL, Edson Araújo (Org.). **Sistema de Garantia de Direitos: um**

caminho para a proteção integral. Recife: Centro Dom Helder Camara de Estudos e Ação Social - CENDHEC, 1999. 392 p. (Coleção cadernos Cendhec, v. 8).

PROENÇA, Jaíne de; TEIXEIRA, Laís Vila Verde; OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. A atuação profissional do Serviço Social junto às famílias: uma análise na perspectiva socioeducativa. In: SOARES, Ana Cristina Nassif (Org.). **Encontro de pesquisa sobre famílias “Prof. Dr. Pe. Mário José Filho.”** Franca : UNESP, 2012, p. 1-15. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/stae/eixo1_001. Acesso em: 14 abr. 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: orientações para o gestor escolar. **CEDAC**, textos para a comunidade escolar. São Paulo: Fundação Santinalla, 2016. Disponível em: https://www.comunidadeeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Livro_PPP.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

RECIFE. **Lei nº 18.769, de 23 de dezembro de 2020.** Institui o Primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife. Diário Oficial Municipal, Recife, n. 144, 31 dez. 2020a.

_____. **Decreto nº 23.450, de 13 de fevereiro de 2008.** Cria os Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI's, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Recife / SMER, instituído pela Lei nº 16.768, de 03 de maio de 2002. Recife: Prefeitura Municipal, [2008]. Disponível em: <http://www.legiscidade.recife.pe.gov.br/decreto/23450/original/1/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

_____. **Lei nº 18.491, de 25 de maio de 2018.** Institui o Marco Legal da Primeira Infância do Recife e dá outras providências. Diário Oficial Municipal, Recife, 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2018/1849/18491/lei-ordinaria-n-18491-2018-institui-o-marco-legal-da-primeira-infancia-do-recife-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 12 fev. 2023.

_____. **Primeiro Plano Decenal para a Primeira Infância do Recife 2020 – 2030.** COMDICA: Recife, 2020b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico:** Centro Municipal de Educação Infantil Professor Paulo Rosas. Recife: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

REDE Nacional da Primeira Infância [RNPI]. **Plano Nacional pela Primeira Infância 2010-2020 | 2020-2030.** 2. ed. Brasília – DF: ANDI Comunicação e Direitos, 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2023.

RETROSPECTIVA 2021: segundo ano da pandemia é marcado pelo avanço da vacinação contra Covid-19 no Brasil. **Portal do Butantan**, São Paulo, 31 dez. 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/retrospectiva-2021-segundo-ano-da-pandemia-e-marcado-pelo-avanco-da-vacinacao-contr-covid-19-no-brasil#:~:text=Retrospectiva%202021%3A%20segundo%20ano%20da,19%20no%20Brasil%20%2D%20Instituto%20Butantan>. Acesso em: 06 abr. 2023.

RIBEIRO, Karla. Afinal, onde mora o perigo?. In: CENTRO DOM HELDER CÂMARA DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL. **A metodologia do Projeto de Defesa dos Direitos da**

Criança e do Adolescente do CENDHEC. Recife: CENDHEC, 2011. ISBN 978-85-89162-04-3.

RIBEIRO, Paula de Oliveira Santos. **A Inserção do Serviço Social na Educação:** uma experiência no município de Iguaba Grande – RJ. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

RIZZINI, Irene. **Acolhendo Crianças e Adolescentes:** Experiências de Promoção de Direito a Convivência Familiar e Comunitária no Brasil. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 152 p. ISBN: 9788524912306.

RIZZINI, Irene. Crianças e Menores: do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um Histórico da Legislação para a Infância no Brasil. *In:* RIZZINI, Irene; PILLOTTI, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças:** A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUSSO, Gláucia et al. Da omissão denunciada: negligência intrafamiliar contra crianças e adolescentes no Creas/Mossoró-RN. **Revista SER Social**, Brasília - DF, v. 16, n. 34, p. 65-90, jan.- jun./2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13064. Acesso em: 3 jan. 2023.

SAFFIOTI, Heileieth. A síndrome do pequeno poder. *In:* AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Crianças Vitimizadas: a síndrome do pequeno poder. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2007.

SANTANA, Maria Eduarda Marques de; SILVA, Manuelle Joaquina Nunes da. Violência contra criança e a inserção da estratégia da autoproteção no Marco Legal da Primeira Infância. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SANTOS, André Michel dos. **Gestão Democrática e Serviço Social:** limites e possibilidades da atuação do assistente social na escola pública – Limeira/SP. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Canoas, 2013.

SANTOS, André Michel dos. **Serviço Social na Educação:** um estudo das atribuições profissionais em escolas públicas municipais. 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos (Org.). **Guia de Referência:** construindo uma cultura de prevenção à violência sexual. 4. ed. São Paulo: Childhood – Instituto WCF – Brasil, 2009. ISBN 978-85-62194-01-6.

SANTOS, Gisele Martins dos; NASCIMENTO, Geusiani Pereira Silva e; MIRANDA, Samira de Alkimim Bastos. A violência como expressão da questão social e suas manifestações em contextos peculiares de desenvolvimento humano. *In:* **V Congresso em Desenvolvimento Social** - Estado, Meio Ambiente e Desenvolvimento, 5, 2016. Montes Claros: Unimontes, jun./jul., 2016. p. 5-14.

SANTOS, Jeruzia Silva dos; DIAS, Valdete Guadalupe Marques; SANTANA, Vivia Santos. Importância do Assistente Social na Política de Educação: realidade de município da Bahia. *In:* SEMINÁRIO DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, 2015,

Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, out. 2015. Disponível em:

https://seminarioservicosocial.paginas.ufsc.br/files/2017/05/Eixo_3_077.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, Laurieny Rosa dos. **Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: Reflexões sobre possibilidades e contribuições do Serviço Social**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) — Universidade Federal Fluminense, Campo dos Goytacazes, 2021.

SANTOS, Lorena Costa Batista dos. **Serviço Social e Educação: balanço da produção de conhecimento sobre o trabalho do/a assistente social em escolas públicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SARINHO, Cinthia Camara Azevedo Travassos. **Quando a escola (des)protege: formação de professores para a prevenção das violências sexuais contra crianças e adolescentes (Jaboatão dos Guararapes 2010-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2019.

SARTURI, Bruna da Silva. **O trabalho do/a assistente social na prevenção e enfrentamento da violência escolar: um estudo a partir do estágio supervisionado em Serviço Social realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Waldenor Winkler de Panambi/RS**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí/RS, 2015.

SAVE THE CHILDREN. **Manual de desenvolvimento de condutas de autoproteção**. Recife, 2004.

SCHMIDT, Denise Pascal. **Violência como expressão da questão social: suas manifestações e seu enfrentamento no espaço escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2007.

SECRETARIA de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Apresentação. *In*: FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira (Org.). **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 100 p. (Coleção Educação para Todos). ISBN 978-85-60731-56-5. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=638-vol-31-escqprotege-elet-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2023.

SILVA, Adione Lima da. **Projeto de Lei de Educação: os caminhos até a Lei 13.935/2019 e suas perspectivas para o Serviço Social no Brasil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade de Coimbra, Portugal, 2021.

SILVA, Antonio Inácio da; VIEIRA, Camila Barbosa; LIMA, Maria José de Oliveira. Serviço Social e trabalho profissional: a dimensão educativa na política pública. **Serviço Social & Realidade**, v. 25, p. 121-138, 2016.

SILVA, Joice dos Reis. **Enfrentamento do abuso sexual contra crianças e adolescentes no contexto de pandemia do covid-19: Subnotificação e serviços disponíveis.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, Michelle Rodrigues da. Violência contra crianças e adolescentes e a prevenção. *In*: MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de (Org.). **Formação para autoproteção de crianças: a experiência do Projeto Teia.** 1. ed. Recife: Centro Dom Helder Camara de Estudos e Ação Social - CENDHEC, 2020. (Coleção cadernos Cendhec ; 23). ISBN: 978-65-994505-0-1.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. Planejamento, Monitoramento, Avaliação e Sistematização (PMAS): Uma abordagem sistêmica. **Caderno de Formação de Base nº 01.** FADOC - Fundo de Apoio ao Desenvolvimento de Organizações Comunitárias. Fortaleza, Jul. 2011.

Disponível em:

https://redefadoc.files.wordpress.com/2013/05/caderno_de_formac3a7c3a3o_de_base_fadoc_pmas_nc2ba_1-1-enviado-para-juliana-2.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

SOUSA, Charles Toniolo de. A prática do assistente social: conhecimento, instrumentalidade e intervenção profissional. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 8, n.1, p. 119 - 132, 2008.

Disponível em: <https://www.uepg.br/emancipacao>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SOUZA, Iris de Lima. Serviço Social e Educação: uma questão em debate. **Revista Interface**, Natal, v.2 n. 1, p. 27- 41, 2005. Disponível em:

<https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/27>. Acesso em: 08 abr. 2023.

TORRES, Elisa Mariana. **A Educação Infantil no Plano Nacional pela Primeira Infância.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação), Campinas, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Pró Reitoria de Extensão e Cultura - PROExC. **Formulário Projeto de Extensão Autoproteção de Crianças:** Conhecer e Disseminar. Recife: Gecria; Laacc, UFPE, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Pró Reitoria de Extensão e Cultura - PROExC. **Formulário Projeto de Extensão Autoproteção de Crianças no Contexto da Pandemia 2021.** Recife: Gecria; Laacc, UFPE, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Pró Reitoria de Extensão e Cultura - PROExC. **Formulário Projeto de Extensão Autoproteção de Crianças no Contexto da Pandemia.** Recife: Gecria; Laacc, UFPE, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Pró Reitoria de Extensão e Cultura - PROExC. **Formulário Projeto de Extensão Autoproteção de Crianças na Primeira Infância.** Recife: Gecria; Laacc, UFPE, 2019b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Pró Reitoria de Extensão e Cultura - PROExC. **Formulário Projeto de Extensão Autoproteção de Crianças no Contexto da Pandemia 2021.** Recife: Gecria; Laacc, UFPE, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE. **Resolução nº 16/2019, de 02 de outubro de 2019.** Dispõe sobre as

atividades de extensão e dá outras providências. Recife: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2019a. Disponível em:

https://www.ufpe.br/documents/38978/2050074/Resolu%C3%A7%C3%A3o+16_2018+-+Nova+Resolu%C3%A7%C3%A3o+da+Extens%C3%A3o.pdf/8474f718-c88b-4e94-8212-2d1758f0a5e7. Acesso em: 05 abr. 2023.

VALENÇA, Vanja de Melo Cintra; PIMENTEL, Ana Paula Santiago. Direitos Sexuais de Crianças e Adolescentes. *In*: MENDONÇA, Valeria Nepomuceno Teles de (Org.). **Formação para autoproteção de crianças: a experiência do Projeto Teia**. 1. ed. Recife: Centro Dom Helder Camara de Estudos e Ação Social - CENDHEC, 2020. (Coleção cadernos Cendhec ; 23). ISBN: 978-65-994505-0-1.

VIEIRA, Ana Cristina de Souza; SOARES, Raquel Cavalcante. Política de Saúde e Enfrentamento à Covid-19 no Brasil. *In*: SOARES, Raquel Cavalcante; MELO, Delaine Cavalcanti Santana de; VIEIRA, Ana Cristina de Souza. (Orgs.). **Serviço Social no enfrentamento à Covid-19**. 1. ed. Recife: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE, Ed. UFPE, 2021. E-book.

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 55, ano XXI, nov./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2023.

VILA, Ignasi. O início da comunicação, da representação e da linguagem. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva**. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012: Crianças e Adolescentes do Brasil**. 1. ed. FLACSO Brasil: Rio de Janeiro, 2012. 84 p. E-book. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-1342.html>. Acesso em: 4 jan. 2023.

WITIUK, Ilda Lopes. Prefácio da segunda edição. *In*: SILVA, Marcela Mary José da (Org.). **Serviço Social na Educação: Teoria e Prática**. 2. ed. Campinas: Papel Social, 2014. ISBN 978-85-65540-12-4.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília – DF, v. 10, p. 1 – 27, 2009. Disponível em: <https://www.cressrn.org.br/files/arquivos/ZxJ9du2bNS66joo4oU0y.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

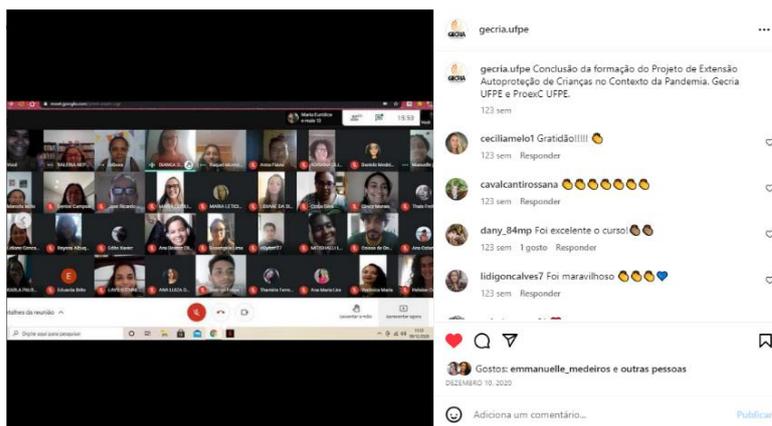
ANEXO A – PROJETO EDIÇÃO 2019

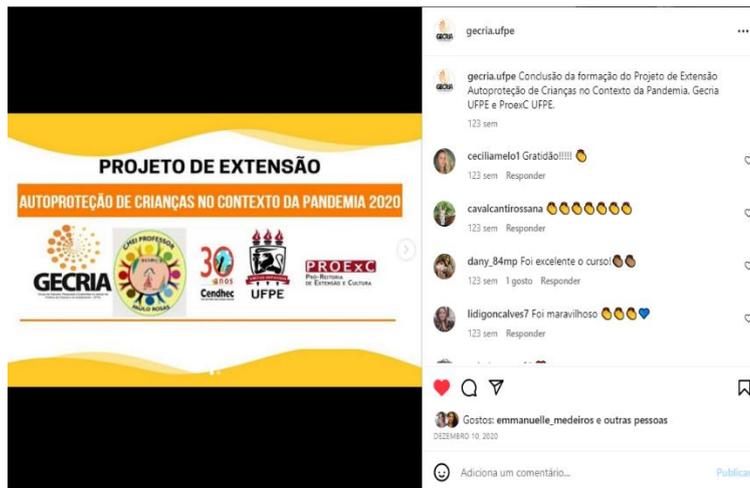




A primeira fotografia, corresponde a atividade realizada de sensibilização com as crianças e a equipe do CMEI Prof. Paulo Rosas. Na segunda foto, está a equipe de execução do “Projeto Autoproteção de Crianças” (2019) Fonte: Acervo Gecria UFPE, 2023.

ANEXO B – PROJETO EDIÇÃO 2020





As fotos representam uma das formações que ocorreu no projeto de 2020 e o folder informativo. Fonte: Acervo Gecria UFPE, 2023.

ANEXO C – PROJETO EDIÇÃO 2021



As fotos exibem duas formadoras responsáveis por ministrarem os momentos de uma das sessões formativas do projeto. Fonte: Acervo Gecria UFPE, 2023.

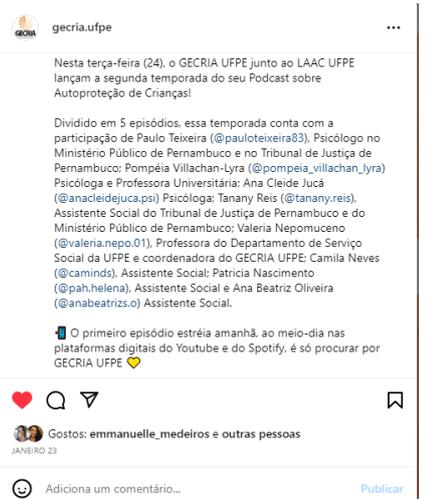




As fotos mostram participantes de uma das formações que ocorreu no projeto de 2021 e o lançamento da primeira temporada do podcast. Fonte: Acervo Gecria UFPE, 2023.

ANEXO D – PROJETO EDIÇÃO 2022





As fotos expõem uma das formações que ocorreu no projeto de 2022 e o lançamento da segunda temporada do podcast. Fonte: Acervo Gecria UFPE, 2023.